

**LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS
DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS**

SHIRLEY MILENA CABALLERO ZARCO

FABIÁN JOSÉ ORTEGA HERNÁNDEZ

LIGIA ESTHER SANJUÁN ARROYO

Trabajo de grado para obtener el título de Magíster en Educación

Asesorado por: Jorge Mizuno Haydar

Magister en educación

UNIVERSIDAD DEL NORTE

INSTITUTO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

ÉNFASIS EN LENGUAJE Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

BARRANQUILLA, 12 DE JUNIO DE 2017

CONTENIDO

	Pág
INTRODUCCIÓN	5
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	7
2. JUSTIFICACIÓN	15
3. OBJETIVOS	20
3.1.Objetivo general	20
3.2.Objetivos específicos	20
4. MARCO TEÓRICO	21
4.1. Lenguaje y educación	21
4.2.Teoría Sociocultural	21
4.3. La lingüística sistémico- funcional	24
4.4.La teoría de géneros	25
5. METODOLOGÍA	28
6. RESULTADOS Y ANÁLISIS	37
7. CONCLUSIONES	54
8. RECOMENDACIONES	56
9. REFERENCIAS	59
ANEXOS	63

LISTA DE TABLAS

	Pág
Tabla 1: Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2012 - (5°) 2014	11
Tabla 2: Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2013 - (5°) 2015	12
Tabla 3: Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2014 - (5°) 2016	12
Tabla 4: Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2012 - (9°) 2016	13
Tabla 5: Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2012 - (5°) 2014	13
Tabla 6: Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2013 - (5°) 2015	14
Tabla 7: Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2014 - (5°) 2016	14
Tabla 8: Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (5°) 2012 - (9°) 2016	15
Tabla 9: Etapas de la Secuencia didáctica según la Metodología de la Pedagogía de género	35
Tabla 10: Fragmento de la transcripción de la Etapa de Contextualización.	39
Tabla 11: Fragmento de la transcripción de Etapa de lectura detallada. Sesión Deconstrucción del texto.	40
Tabla 12: Fragmento de la transcripción de la Etapa de Lectura detallada. Sesión socialización de taller.	42
Tabla 13: Fragmento de la transcripción de las subcategorías Estrategias cognitivas para la comprensión de textos y Estrategias cognitivas para la producción de textos.	43
Tabla 14: Fragmento de la transcripción de las subcategoría Pedagogía Visible	44
Tabla 15: Fragmento de la transcripción de la subcategoría Trabajo colaborativo	45
Tabla 16: Fragmento de la transcripción de la subcategoría Andamiaje.	47
Tabla 17.: Ejemplo de la subcategoría Acuerdos de convivencia.	52

LISTA DE ANEXOS

	Pág
ANEXO 1: entrevistas a docentes del área de lenguaje y estudiantes de grado 4° y aceleración del aprendizaje.	63
ANEXO 2: Diseño de curso.	65
ANEXO 3: Diseño de la secuencia didáctica.	68
ANEXO 4: Relato de la secuencia didáctica.	74
ANEXO 5: Formato de transcripción de la secuencia didáctica	75
ANEXO 6: Formato de observación de la implementación de la secuencia didáctica.	83
ANEXO 7: Formato de evaluación de la secuencia didáctica.	85
ANEXO 8: Diarios de campo de la implementación de la propuesta.	88
ANEXO 9: Encuesta de satisfacción de los estudiantes tras la implementación de la propuesta.	90
ANEXO 10: Evidencia fotográfica.	92

INTRODUCCIÓN

El dinamismo social al que se enfrenta el ser humano en la actualidad, exige al campo educativo que consolide los caminos y estrategias para formar un tipo de persona competente que pueda desenvolverse en su medio. Es una premisa universal que los procesos de aprendizaje alrededor del lenguaje pueden contribuir a la concientización del ser humano sobre la forma de pensar y manifestar sus pensamientos o reflexiones; así como pueden otorgar al que aprende las herramientas lingüísticas para defenderse en la cotidianidad. Justamente, se requiere de un ser humano que haga uso del lenguaje para transformar su contexto y que lo emplee como herramienta de poder.

En múltiples instituciones educativas, se observa que la intención de la “pedagogía del lenguaje” suele concentrarse en actos de “enseñanza de la lectura y la escritura” como actividades o ejercicios y no como procesos. Se desarrollan acciones de forma aislada y sin sentido que han repercutido en la forma como los sujetos se enfrentan a los textos y los producen. Por ello, se hace necesario analizar las causas de esta situación y plantear propuestas que desde el estudio del lenguaje mismo, en su campo comunicativo y funcional, permitan empoderar al educando lingüísticamente.

Desde esta perspectiva, es menester que el lenguaje se aborde en las escuelas como herramienta social y elemento de poder. Por lo anterior, es fundamental consolidar procesos que favorezcan la formación de la conciencia crítica del lenguaje; situaciones que permitan al educando hacer uso de su competencias para que le sea posible comprender y producir el lenguaje

En el presente estudio de corte cualitativo, se aborda el contexto de la práctica educativa de la enseñanza del lenguaje en dos instituciones educativas oficiales del distrito de Barranquilla en los grados 4° y Aceleración del aprendizaje. Su finalidad, a través del Estudio de caso y la Investigación acción es analizar la manera como la pedagogía de género puede contribuir al fortalecimiento de las competencias en lenguaje en el grado Aceleración del aprendizaje de la Institución Educativa Distrital La Libertad.

La pedagogía de género puede definirse como un conjunto de estrategias cuya fundamentación se encuentra en el marco de la Lingüística sistémico funcional. El interés de la Pedagogía de género es el lenguaje en su forma y significado, de modo que, estando en contacto con los textos en sus diversas tipologías se comprendan las razones por las cuales un texto posee cierta estructura y características, y se justifique, en contexto, su elección para lograr un propósito comunicativo.

En las páginas siguientes se esbozan más puntualmente los objetivos de investigación, la justificación del desarrollo de la misma en criterios de relevancia, pertinencia y viabilidad, y el conjunto de referencias teóricas que fundamentan la innovación. También se describen los aspectos metodológicos propios de la investigación y de la implementación de la propuesta de innovación, así como los resultados y conclusiones del estudio, sustentados en un cuerpo de evidencias, anexadas al cuerpo del trabajo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los contextos de investigación son dos instituciones educativas del sector público de la ciudad de Barranquilla: el Colegio Distrital María Auxiliadora de la localidad Suroriente y la Institución Educativa Distrital La Libertad perteneciente a la localidad Suroccidente. Ambos contextos distintos entre sí en aspectos de infraestructura, recursos, cobertura y tipo de población, pero con características similares en cuanto a los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y las competencias en lenguaje de los educandos.

El *Colegio Distrital María Auxiliadora* se encuentra ubicado en la calle 38B N 7D – 58, en el Barrio la Magdalena. Su estrato socioeconómico es 3. El plantel se halla en una amplia zona residencial de fácil acceso y muy cerca de vías principales, centros comerciales, estaderos y centros nocturnos, que eventualmente han traído consigo aumento en los índices de violencia en los alrededores. En lo que respecta a su infraestructura, la institución cuenta con dos (2) sedes, donde se educan 2.120 estudiantes. Su población es mayoritariamente de estrato 3 de barrios circunvecinos y cerca del 30% de la población pertenece a estratos 1 y 2, procedentes, inclusive, del municipio de Soledad. La población objeto de estudio

es el grado 4° de primaria, cuyas edades oscilan entre los 8 y 9 años. Prevalece la existencia de las familias disfuncionales, con miembros con niveles educativos que van desde el bachiller hasta el profesional. Sus trabajos son principalmente informales y la mujer, en rol de madre, se desempeña en su mayoría como ama de casa.

En la institución, el área de Lenguaje es una de las más importantes del currículo. Esta área se trabaja a través del enfoque Humanístico Social mediante una metodología constructivista. Cada encuentro pedagógico se desarrolla siguiendo las siguientes etapas: Exploratoria, conceptual, aplicativa y trabajo en casa. Además, se maneja en la escuela un proyecto institucional de lectura al cual los estudiantes han respondido de manera positiva por su gusto a la lectura por placer.

Por su parte, la Institución Educativa Distrital La Libertad está ubicada en la localidad suroccidente de Barranquilla, en el barrio homónimo en la Carrera 26A N° 74B-139 Barrio La Libertad. El plantel se encuentra ubicado en un estrato socioeconómico tres, en una zona residencial de fácil acceso, pero, a pesar de estar localizada en este sector, el 90% de los

estudiantes provienen de barrios subnormales como la Manga, Me quejo, Por fin, Ciudad Modesto, etc. de estratos 1 y 2.

La población objeto de estudio de esta institución es de grado 4° y la perteneciente a Aceleración del aprendizaje, programa del Ministerio de Educación Nacional que atiende a estudiantes en extraedad, es decir niños y adolescentes cuyas edades no corresponden con el grado y nivel académico, razón por la cual son rechazados por el sistema convencional. Un ejemplo claro de ello es un niño con 12 años y cuyo último grado cursado haya sido 3°. Este programa hace parte del portafolio de modelos educativos flexibles del MEN y se implementa a nivel nacional.

Este modelo surge en Brasil, pero el MEN realiza las adaptaciones requeridas al contexto colombiano. Es un modelo muy aceptado y pertinente para el contexto de la localidad suroccidente de Barranquilla. Desarrolla contenidos de la básica primaria a partir de un plan de estudios que articula, bajo una perspectiva interdisciplinaria y mediante la metodología de proyecto pedagógico, las cuatro áreas básicas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Además, el desarrollo de los proyectos involucra disciplinas como el inglés, la informática y el arte, desarrollando las competencias fundamentales para seguir aprendiendo con éxito, tanto en la escuela como en el mundo laboral.

Los niños y adolescentes pertenecientes a este programa tienen edades que oscilan entre los 10 y 15 años y están expuestos directa o indirectamente a problemáticas sociales como pandillismo, violencia intrafamiliar, drogadicción, etc. Prevalece la existencia de las familias disfuncionales, con miembros con bajo nivel educativo y con trabajos de tipo informal.

Ahora bien, el área de Lenguaje en la institución se define como una de las más importantes del currículo, que transversaliza las demás, porque al ser el lenguaje y la comunicación su objeto de estudio, se hace presente en el trabajo disciplinar de las otras áreas del currículo. Esta presencia viene dada por la existencia del texto escrito y del fomento de la interacción entre estudiantes y docentes, a través de la oralidad y la escucha.

El Modelo Pedagógico Constructivista social fortalece la función socializadora y mediadora del lenguaje. De este modo, el área se proyecta como el eje alrededor del cual se entretejen saberes, a través de la interacción social. El área se estudia desde preescolar con la Dimensión comunicativa, hasta el grado 11°. La falencia más notoria de esta presencia es que se

requiere fortalecer competencias y habilidades comunicativas en los estudiantes de todos los niveles.

La planeación de las clases de Aceleración del aprendizaje está condicionada por un formato establecido por parte del MEN y que responde con los estándares básicos de competencias de las áreas que participan y los criterios actuales de evaluación en Colombia. Cada sesión se planea de acuerdo con los módulos del programa. Cada módulo es un proyecto y a su vez cada proyecto se divide en subproyectos. Cada subproyecto se subdivide en días y cada día se orienta de acuerdo a una rutina. (Ver Figura 1)

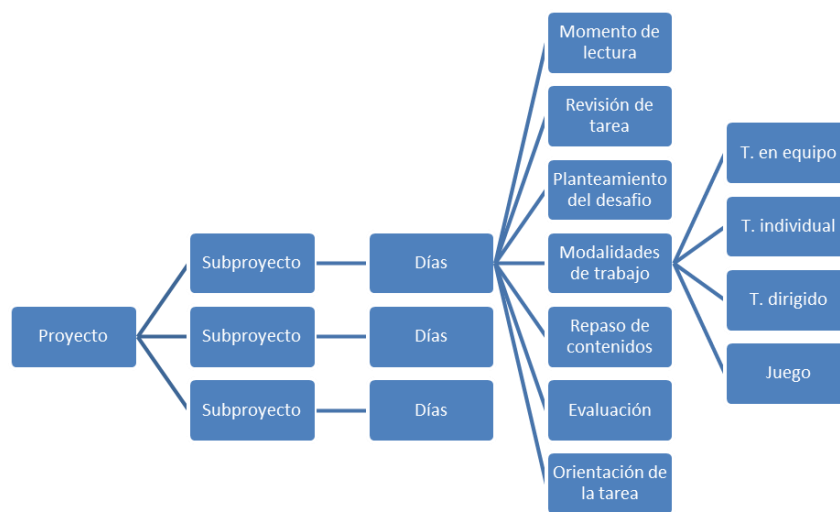


Figura 1: Estructura de los proyectos y de la rutina metodológica en Aceleración del aprendizaje.

Fuente: MEN (2012)

Al analizar las circunstancias y características del área en ambas instituciones, se puede manifestar que la principal fortaleza radica en el enfoque transversal que se le ha dado y que permite crear espacios de interacción en las aulas. Esta situación está condensada en el PEI y los Modelos educativos de corte Constructivistas. Las instituciones también cuentan con el apoyo de Programas como Todos a Aprender (PTA) del Ministerio de Educación Nacional y los Modelos flexibles que otorgan al lenguaje un papel primordial en el aprendizaje; y con un proyecto de Lectura y un Plan Lector, en la Básica primaria.

Por su parte, la principal debilidad viene dada por las notorias dificultades de los estudiantes en procesos de comprensión lectora. Esto se percibe a través de la observación de

falencias para analizar, interpretar, evaluar y dar cuenta de lo leído. Los estudiantes asumen el proceso de lectura como una decodificación de textos, su concepción de leer está relacionada con la fluidez o la velocidad, lo que los lleva a hacer una lectura sin propósito u objetivo.

A esta situación también se suma que el cuerpo docente ha asumido una didáctica del lenguaje que ha condicionado esta perspectiva de lectura. Las diversas tipologías textuales son vistas como contenidos del programa del área, más que oportunidades para fortalecer competencias del lenguaje, mostrando una evidente desarticulación con los procesos de interpretación. La lectura es considerada, desde sus aspectos más básicos, como un acto asociado con fluidez, velocidad y posición corporal, en el cual se da poca relevancia a los niveles de interpretación textual distintos al primer nivel: el literal; es decir, los educandos reconocen significados literales del texto, dan cuenta de su sentido, de su contenido y de detalles o elementos que se encuentran en el mismo. Sin embargo, hallan con dificultad conexiones entre estos significados a manera de inferencias y predicciones.

A nivel de todas las dimensiones o factores que intervienen en la enseñanza del lenguaje, expuestas en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje MEN (2006), es posible manifestar que los educandos en su saber, Saber hacer, Saber ser y Saber convivir se perciben de la siguiente manera:

- ✓ **Producción textual:** los estudiantes de las instituciones se caracterizan por escribir textos que muy poco responden a requerimientos de coherencia y cohesión. Se les dificulta planear y redactar un escrito de acuerdo con una exigencia comunicativa específica. La producción oral es poco argumentativa.
- ✓ **Literatura:** a nivel de la competencia literaria, los estudiantes de Básica primaria tienen mejores hábitos de lectura que los de secundaria. Estas aulas cuentan con una biblioteca donada por el MEN, a través del Plan de Lectura Nacional y el Programa Todos a Aprender y se desarrolla un plan lector en cada institución. Los estudiantes de Aceleración del aprendizaje también cuentan con una Biblioteca de aula, que es de uso exclusivo para este grupo. La secundaria no posee acceso al libro permanentemente, y además las instituciones carecen de Biblioteca.

En la secundaria de la IED La Libertad, se han hecho grandes esfuerzos por consolidar un hábito lector pero las condiciones culturales y socioeconómicas no han permitido avanzar.

- ✓ **Ética de la comunicación:** el respeto por el acto comunicativo, por sus interlocutores, por los turnos conversacionales y demás elementos de la ética en la comunicación requieren mayor fortalecimiento.
- ✓ **Medios de comunicación y sistemas simbólicos:** la incorporación de los medios y de las nuevas tecnologías a la educación del lenguaje es escasa. Se analizan los distintos canales de comunicación, sus mensajes y su función.

A continuación, se analizan de manera comparativa los resultados de las Pruebas Saber en el área de Lenguaje de ambas instituciones teniendo en cuenta que gran cantidad de la población de tercer grado que realiza la prueba en los años 2012 y 2013, se enfrenta nuevamente a la misma, pero en el grado 5°, dos años después (2014 y 2015, respectivamente). Del mismo modo, se analizan los resultados de 5° grado del año 2012 y se comparan con los obtenidos 4 años después (2016), cuando los educandos están en grado 9°.

Colegio Distrital María Auxiliadora

Tal como se ha descrito anteriormente, los resultados de las pruebas saber del Colegio Distrital María Auxiliadora evidencian que la mayoría de la población se encuentra en los niveles Mínimo y Satisfactorio, con realmente, muy pocos puntos porcentuales de aumento o descenso en los niveles Insuficiente y Avanzado en dos años, entre 2012 y 2014. (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2012 - (5°) 2014

COLEGIO DISTRITAL MARÍA AUXILIADORA					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2012	18%	55%	21%	6%
5°	2014	22%	39%	29%	10%

Fuente: ICFES (2016)

El año 2014 se presentó una disminución porcentual de 10 puntos en el Nivel Avanzado y Satisfactorio y la tendencia a aumentar en los niveles Mínimo e Insuficiente. Es de destacar que los porcentajes en el nivel Mínimo estuvieron a portas de duplicarse. Desde esta perspectiva, se observa que en el año 2013 los grados 3° mejoraron su desempeño frente a lo hecho en 2012 por

este mismo grado con distinta población, pero desmejoraron su desempeño en 5° grado, dos años después. (Ver Tabla 2.)

Tabla 2

Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2013 - (5°) 2015

COLEGIO DISTRITAL MARÍA AUXILIADORA					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2013	24%	48%	24%	4%
5°	2015	14%	39%	42%	5%

Fuente: ICFES (2016)

Para el comparativo de los años 2014 y 2016 se evidencia una regularidad de resultados con inclinación a la mejora. Los puntos porcentuales en los niveles Avanzado e Insuficiente subieron y descendieron respectivamente, ambas situaciones de manera positiva. La mayoría de la población continúa en los niveles satisfactorio y mínimo. (Ver Tabla 3)

Tabla 3

Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2014 - (5°) 2016

COLEGIO DISTRITAL MARÍA AUXILIADORA					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2014	20%	46%	26%	8%
5°	2016	25%	42%	30%	3%

Fuente: ICFES (2017)

El grupo de 5° grado que realizó la prueba en el año 2012, desarrolló la prueba de 9° en el 2016. Estos resultados, manifiestan que los educandos se reubicaron en los niveles intermedios, siendo Satisfactorio la categoría con mayor presencia de estudiantes. (Ver Tabla 4) Es notoria una gran brecha entre los resultados de grado 5° y 9°, pues el nivel avanzado sufrió una baja considerable de 18% y el 62% de la población se ubicó en Satisfactorio.

Tabla 4

Resultados Pruebas Saber CODIMAUXI: Comparativo grado (3°) 2012 - (9°) 2016

COLEGIO DISTRITAL MARÍA AUXILIADORA					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
5°	2012	24%	35%	28%	3%
9°	2016	6%	62%	27%	5%

Fuente: ICFES (2016)

Institución Educativa Distrital La Libertad

Teniendo en cuenta el análisis de los resultados de las pruebas Saber desde el año 2012 hasta el 2016 en el área de Lenguaje en la I. E.D. La Libertad es evidente que, aunque sigue siendo el área que requiere mayor atención, se han tenido avances significativos. A la luz de los resultados en los años mencionados y siendo el foco de atención los niveles de desempeño, es posible manifestar que existe disminución porcentual en el nivel Insuficiente, lo que significa que ha mejorado el desempeño de los estudiantes en el área. El porcentaje que más denota esta mejoría es la reducción del nivel Insuficiente de un 39% del 2012 a un 21% en el 2014. (Ver Tabla 5)

Tabla 5

Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2012 - (5°) 2014

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA LIBERTAD					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2012	3%	20%	38%	39%
5°	2014	7%	22%	50%	21%

Fuente: ICFES (2016)

Los resultados de la población de 3° que realizó la prueba en el año 2013 demuestran ese progresivo avance a lo que fueron los significativos resultados del año 2014. Además, es posible decir que en la escuela se mantuvieron los resultados, pues los porcentajes no tuvieron mucha

variación dos años después, e inclusive año tras año desde 2013 al 2015, siendo el 2014 en el grado tercero, donde se obtuvieron los porcentajes más altos en los niveles superiores.

De manera general, se asevera que la población se encuentra ubicada en los niveles Satisfactorio y mínimo. Con una reducción del nivel Insuficiente y un aumento paulatino del Avanzado. (Ver tabla 6 y 7). Para el año 2016, esta misma población que logró los resultados más favorables, vuelve a ubicarse mayoritariamente en los niveles Mínimo e Insuficiente.

Tabla 6

Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2013 - (5°) 2015

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA LIBERTAD					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2013	4%	25%	40%	31%
5°	2015	4%	24%	40%	33%

Fuente: ICFES (2016)

Tabla 7

Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (3°) 2014 - (5°) 2016

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA LIBERTAD					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
3°	2014	20%	48%	21%	11%
5°	2016	8%	25%	51%	17%

Fuente: ICFES (2016)

La población que en el año 2012 realizó la prueba de 5°, en el año de 2016 desarrolló la prueba de 9° grado. Este análisis comparativo permite evidenciar que hubo una mejoría de los resultados ya que se aumentaron los Niveles superiores de Avanzado y Satisfactorio y hubo disminución porcentual de los Niveles Mínimo e Insuficiente. (Ver tabla 8)

Tabla 8

Resultados Pruebas Saber INEDIL: Comparativo grado (5°) 2012 - (9°) 2016

INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL LA LIBERTAD					
GRADO	AÑO	RESULTADOS			
		AVANZADO	SATISFACTORIO	MÍNIMO	INSUFICIENTE
5°	2012	4%	23%	45%	28%
9°	2016	9%	48%	22%	22%

Fuente: ICFES (2017)

Estos resultados, a *nivel general* evidencian un mejoramiento continuo y paulatino de los procesos de lectura en La Institución Educativa Distrital La Libertad por la disminución de los niveles porcentuales en la categoría Insuficiente y una considerable regularidad de resultados en el Colegio Distrital María Auxiliadora, pero aún con aspectos por mejorar, teniendo en cuenta los Estándares mencionados, los resultados departamentales y nacionales.

Estas pruebas demuestran dificultades relacionadas con bajos niveles de **Competencia comunicativa** basadas en el uso del lenguaje con significación en el contexto. Las acciones que evidencian el desarrollo de esta competencia vienen dadas por **la argumentación, la interpretación y la proposición** que un estudiante pueda saber hacer en los distintos componentes de la prueba.

Así las cosas, los estudiantes tienen dificultad para participar en la construcción de significado del texto y en su deconstrucción para propiciar espacios de interpretación, pues decodifican la lectura como algo ajeno a ellos, algo que no se puede intervenir. Por su parte, la argumentación es una capacidad que requiere ser trabajada, pues es difícil que un estudiante conforme una posición ante el texto, lo juzgue, cree juicios y los exponga con sustento. La competencia propositiva necesita un rol crítico. La criticidad y la creatividad son elementos fundamentales para el desarrollo de esta competencia y muy pocos estudiantes alcanzan este nivel.

El colectivo de investigación considera que entre las posibles causas de la situación descrita está la incoherencia entre lo que las pruebas estatales evalúan y lo que se realiza en clase. Si en las aulas se fortalece otro tipo de competencias distintas a las que exige la prueba Saber, es así como los educandos no estarán capacitados para enfrentarse a interrogantes que evalúen este

tipo de competencias. Otro factor que quizás pueda estar afectando los resultados es el tipo de estrategias que estén usando los docentes para el fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura. Es necesario que las estrategias implementadas respondan a las necesidades de los estudiantes, el contexto y los requerimientos sociales, dejando de priorizar el cumplimiento de los contenidos.

En las tablas anteriores también se hace notoria la tendencia de ir disminuyendo puntos porcentuales en la medida en que se asciende de grado. Las razones pueden estar sujetas a los cambios de docentes, ya que en los grados terceros aún se conserva la figura de un solo docente como orientador de todas las áreas y procesos; en esta situación los tiempos de permanencia del maestro con un determinado grupo son de 25 horas semanales ante 5 horas que tiene el docente cuando rota. Por lo general, el profesor que orienta todas las áreas tiene mayor posibilidad, por factor tiempo, de hacer seguimiento a procesos y proyectos encaminados a fortalecer las dificultades de los educandos o a potenciar habilidades.

También el cambio poblacional es más frecuente en la promoción de 5° a 6° y de 6° a 7° donde se dispersa la población por causas como conformación de grupos distintos y reprobación de año. Del mismo modo, la cantidad de estudiantes aumenta de 35 como máximo en la primaria a 45 en la secundaria, en aulas que muchas veces no son adecuadas para albergar esta cantidad. A su vez, en los contextos estudiados, se observa que es muy escaso el apoyo que las áreas fundamentales y complementarias de los currículos brindan al trabajo de fortalecimiento de las competencias de lenguaje. Esta responsabilidad sólo recae sobre el área de lengua castellana.

Ante los datos descritos, el colectivo de investigación se plantea el siguiente interrogante:

¿De qué manera la Pedagogía de género puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción de textos en los estudiantes de 4° grado en el Colegio Distrital María Auxiliadora y Aceleración del aprendizaje de la Institución Educativa Distrital La Libertad?

2. JUSTIFICACIÓN

Siendo el área de lenguaje una de las disciplinas más importantes del currículo y a sabiendas del rol fundamental del maestro en la transformación de los espacios de aprendizaje, es una tarea de la escuela y de los formadores otorgar a los educandos las herramientas lingüísticas para crear Conciencia crítica del lenguaje. Es responsabilidad de las instituciones educativas y de los docentes darle a conocer al niño o adolescente la importancia del poder social del lenguaje y procurar empoderarlo para que sea competente en la vida.

De esta manera, la meta de la educación del lenguaje en la actualidad es formar seres críticos, ciudadanos pensantes y partícipes de la transformación de su entorno social. A su vez, es menester de la formación lingüística propiciar condiciones pedagógicas, metodológicas y didácticas que fortalezcan los procesos de lectura y escritura. Hoy, es necesario formar lectores y productores de textos, conscientes de la importancia de dichos procesos como contextos de construcción de sentido y significación. Un lector crítico descubre mundos y perspectivas a través de las cuales puede comprender mejor su realidad y el escritor las construye.

Atendiendo a estas premisas y por lo descrito en el capítulo anterior, el colectivo de investigación considera pertinente intervenir desde el diseño de estrategias que permitan el mejoramiento de los procesos de interpretación y producción, cuyo punto de eje sea el texto escrito en sus diversas tipologías. De esta manera, se consolida un aprendizaje desde el lenguaje para el fortalecimiento de la competencia comunicativa de los educandos.

Es así, como la Pedagogía de género como conjunto de estrategias nos permite abordar la lectura y la escritura desde contextos de significación y no de manera aislada. Las competencias en lenguaje son las protagonistas de los actos pedagógicos y el texto es el elemento para abordar temáticas, profundizar en la gramática, pragmática y semántica del lenguaje, mientras se conoce la estructura textual y se estudia su función comunicativa en el contexto social, para iniciar, luego, en la producción de un escrito con las mismas características y funciones. De esta manera se ponen en juego las habilidades comunicativas, las competencias de lenguaje y el reconocimiento de los contextos sociales del medio en el cual el joven o niño crece y necesita hacer uso del poder del lenguaje.

Este tipo de estrategias es viable o factible de implementar, pues todos los géneros tienen un patrón o estructura que es susceptible de enseñar y de aprender. En este proceso se hace un

andamiaje y acompañamiento permanente al estudiante en sus procesos de lectura y producción de textos. A su vez, la implementación de este tipo de estrategias es una oportunidad para que las escuelas públicas puedan lograr procesos educativos de calidad y se logre la equidad social que tanto se requiere. Es conocido que existe una brecha entre las escuelas privadas y oficiales en términos de resultados de pruebas estatales, de acceso al texto escrito, de cultura lectora y de implementación de estrategias innovadoras, de allí que esta labor de indagación pretenda constituirse en una herramienta de igualdad y equidad.

En particular, el desarrollo de la presente investigación se constituye en una oportunidad de la indagación en los contextos educativos y permite conocer y comprender la realidad y las problemáticas presentes en el contexto escolar de las Instituciones educativas distritales: La Libertad y María Auxiliadora, en lo que respecta a la manera como se están abordando los procesos de enseñanza – aprendizaje del área de Lenguaje. A su vez, permite que los estudiantes de Aceleración del aprendizaje como programa educativo flexible tengan la oportunidad de mejorar los procesos de lectura y escritura.

El aporte significativo, desde la perspectiva teórica y práctica, viene dado por la puesta en marcha de una pedagogía poco conocida en el medio, pero que aborda los constructos teóricos que rigen la educación en el lenguaje, desde los referentes ministeriales y de educación en Colombia; lo que significa nuevos constructos teórico-prácticos en el campo de la educación, en la pedagogía de género y el lenguaje en general.

El aporte significativo desde la perspectiva metodológica es sin duda la labor innovadora en el contexto educativo. Aspecto que la convierte en un propósito sin antecedentes, teniendo como valor agregado, la contribución a la comunidad educativa de la ciudad de Barranquilla - Colombia. De esta forma, es posible que se vislumbre como modelo a seguir en las instituciones educativas del contexto impactado.

El aporte significativo desde la perspectiva social se relaciona con la relevancia manifiesta en el impacto generado en la comunidad educativa de las instituciones objeto de estudio. El impacto social en una organización viene dado por el cambio o transformación efectuado en la sociedad, a causa del producto de las investigaciones. Esencialmente, la presente indagación revela un alto impacto, en cuanto se tiene en cuenta las características del contexto: escuelas públicas distritales y población vulnerable perteneciente a Aceleración del aprendizaje.

3. OBJETIVOS

3.1.Objetivo general

Analizar la manera como la pedagogía de género puede contribuir al fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción de textos en los estudiantes de Aceleración del aprendizaje de la Institución Educativa Distrital La Libertad de la ciudad de Barranquilla.

3.2. Objetivos específicos.

- Diagnosticar las competencias en lenguaje de los estudiantes de los contextos del Colegio Distrital María auxiliadora e Institución Educativa Distrital La Libertad a través de la observación y análisis documental
- Diseñar estrategias desde la Pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción de textos.
- Analizar la manera como las estrategias de la Pedagogía de Géneros influyen en el la interpretación y producción de textos.
- Reflexionar y concluir con base en los resultados obtenidos en la implementación.

4. MARCO TEÓRICO

En esta sección, abordaremos los referentes teóricos que guían la propuesta de innovación y la investigación realizada a partir de esta. Los temas tratados son: Lenguaje y educación, Teoría Sociocultural, Lingüística Sistémico-Funcional y Pedagogía de Géneros.

4.1. Lenguaje y educación

El lenguaje es la herramienta que capacita al ser humano para interactuar con sus semejantes, transmitiendo conocimientos, sentimientos, emociones y pensamientos. Pero no solo sirve para expresar mensajes, sino que también es la principal mediación que nos permite conocer el mundo (Vygotsky, 1978) y reconstruirlo a partir de las experiencias previas (Halliday, 2004). De ahí la importancia del lenguaje en la educación: a través de él aprendemos la historia, la cultura, la ciencia, los valores y los reconstruimos, cambiándolos, moldeándolos según nuestras necesidades.

No es un secreto que la principal mediación educativa es el lenguaje. A través de él se establece la socialización de los saberes por medio de la interacción docente-estudiante y estudiante-estudiante (van Lier, 2014). En esta interacción se va construyendo el conocimiento con la ayuda del docente o de los pares en el proceso de andamiaje (Vygotsky, 1978; Woods, Bruner & Ross, 1976).

En su desarrollo, el niño aprende su lengua materna para poder expresarse e interrelacionarse con sus semejantes. En ese ambiente, aprende el denominado discurso cotidiano. Posteriormente, en la escuela, aprende el discurso de la ciencia, a través del discurso pedagógico de la institución escolar. Este discurso pedagógico es un principio por medio del cual los discursos de la ciencia son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivos (Bernstein, 1990).

4.2. Teoría Sociocultural

Vygotsky (1996) afirma a través de su teoría sociocultural que el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado a su interacción con el contexto socio histórico-cultural, por medio del cual desarrolla funciones psíquicas de orden superior propias del ser humano, como son la memoria, la atención voluntaria, el razonamiento y la solución de problemas. Vygotsky

plantea que el desarrollo ontogenético de la psiquis del hombre está determinado por los procesos de apropiación de las formas histórico-sociales de la cultura; también afirma que el lenguaje cumple una función mediadora en este proceso de desarrollo (Chaves, 2001). En síntesis puede decirse que las funciones superiores del pensamiento son el resultado de la interacción social, el sujeto se construye a sí mismo por medio de la interacción social.

Para Vigotsky el sujeto (persona) actúa mediado por la actividad práctica social (objetal) sobre el objeto (realidad) transformándolo y transformándose a sí mismo (Chaves, 2001). En este proceso de interacción son necesarios los instrumentos socioculturales :herramientas y signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros (Barquero, 1996). Los mediadores o artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el sujeto desde que nace son aspectos centrales que influyen en forma decisiva en el curso de su desarrollo cultural (Vigotsky, 1978), a través del cual se refleja en la colectividad de su entorno por medio del uso de signos lingüísticos que le permiten transformarse y transformar sus propios conocimientos hasta lograr la interiorización del mismo, y los cambios y las transformaciones que la sociedad demanda.

Para el desarrollo de este pensamiento de orden superior es importante que las prácticas educativas sean contextualizadas para dar prioridad a la solución de los problemas del entorno y las necesidades y expectativas de la misma. Por ello es indispensable una práctica pedagógica con una proyección político social planificada que permita los cambios que la sociedad requiere. De esta manera, el docente deberá ajustar su práctica pedagógica teniendo en cuenta el contexto, el tipo de estudiante, sus conocimientos previos, nivel de maduración, para facilitar su aprendizaje.

El signo es un medio de enculturación en la medida que el niño y la niña se va apropiando de los signos sociales para lograr su adaptación a la cultura; de esta manera se empiezan a desarrollar los procesos psicológicos superiores. Vigotsky (1978) señala que en el desarrollo psíquico del niño y la niña toda función aparece en primera instancia en el plano social y posteriormente en el psicológico, es decir se da al inicio a nivel interpsíquico entre los demás y posteriormente al interior del niño y de la niña en un plano intrapsíquico, en esta transición de afuera hacia dentro se transforma el proceso mismo, cambia su estructura y sus funciones. Este

proceso de internalización fu denominado por Vigotsky “Ley genética general del desarrollo psíquico (cultural)”.

Jerome Bruner señala que “la concepción de Vygotsky del desarrollo es al mismo tiempo una teoría de la educación ...su teoría educacional es una teoría de transmisión cultural como también una teoría de desarrollo”. Ya que “educación” no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana de la que surge el Hombre” (citado por Moll, 1993, p.13).

Para Vygotsky el desarrollo ontogenético del ser humano se da de la siguiente forma:

- Actividad colectiva y comunicación
- Cultura (signos)
- Apropiación de la cultura (enseñanza -educación)
- Actividad individual
- Desarrollo psíquico del individuo

En ese proceso la interacción social es importante ya que considera que las condiciones de un individuo y el contexto social determinan su lenguaje. De allí la importancia de la interacción social cultural con otros para potencializar sus habilidades, desarrollar sus competencias y determinar su desarrollo cultural. Para Vygotsky los niños aprenden el lenguaje en la interacción con sus pares y para aprenderlo deben tener claro el concepto de simbolismo. El autor indica que “el signo siempre es inicialmente un medio de vinculación social, un medio de acción sobre los otros y solo luego se convierte en un medio de acción sobre sí mismo” (1978, p. 141). Esto para Vygotsky significa “que se ha alcanzado una forma de conducta de orden superior” (1978, p. 4). Según Chaves (2001), lo anterior afirma que el lenguaje está supeditado a la acción, pero más adelante sucede lo contrario.

Para Vygotsky, el contexto sociocultural en el cual está involucrado el educando moldea su propia estructura mental; es decir, desde el comienzo de su vida el individuo es influenciado por el medio que lo rodea (familiar, escolar) hasta formarse como individuo autónomo que no obstante sigue siendo influenciado por el contexto.

En este sentido, el lenguaje y el pensamiento como funciones mentales superiores tienen raíces genéticas diferentes, pero están íntimamente relacionados ya que se ha demostrado que el

desarrollo del lenguaje tiene una fase preintelectual y en el desarrollo del pensamiento encontramos una fase prelingüística. En un momento concreto "... dichas líneas se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional" (Vigotsky, 1995, p. 97). Lo anterior se refiere a que el desarrollo del niño pasa de ser biológico a volverse un desarrollo sociohistórico.

Otro de los aportes de Vygotski se refiere al uso de "instrumentos mediadores" (herramienta y signo) para lograr la comprensión de las dinámicas sociales. Mientras que las herramientas sirven para transformar la actividad humana para producir cambios en los objetos. Asimismo, es relevante considerar la Zona de Desarrollo Próximo, de la cual hablaremos más adelante, como elemento importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4.3. La lingüística sistémico- funcional

La LSF es una teoría funcional porque se ocupa del uso del lenguaje; este, a su vez, es funcional en tres sentidos distintos, aunque estrechamente relacionados. Estos son:

- En su interpretación de los textos.
- En la interpretación del sistema.
- En la interpretación de los elementos de las estructuras lingüísticas.

De esta manera, se considera que la lengua es un recurso para crear significados mediante sucesivas elecciones. De ahí la idea de elección que aparece en la elaboración del concepto de registro, variedad lingüística condicionada por la situación o la actividad (Halliday, 1994).

Para la LSF existe una estrecha relación entre lenguaje y contexto, la cual es de interacción probabilística: los textos realizan una cantidad finita y determinada de dimensiones contextuales y, a su vez, los textos permiten identificar y reconstruir las condiciones contextuales. El énfasis en la idea de opción opone la teoría —caracterizada por Halliday como paradigmática— a los modelos formales o sintagmáticos, que interpretan las lenguas como listas de estructuras. La lengua se concibe como un sistema de estratos que se ilustran como un sistema de capas sucesivas inclusivas, a saber: la fonología/grafología, la léxico-gramática, la semántica, el contexto situacional, el contexto de cultura y, por último, como capa mayor, la ideología. Cada estrato es una red de sistemas en el que operan las metafunciones semánticas fundamentales: la ideacional, la interpersonal y la textual (Moss, 2016b).

Estas metafunciones son un recurso para combinar tres diferentes tipos de significados y ocurren simultáneamente (se materializan) en cada acto de habla que se produzca, aunque los análisis de cada una se puedan hacer por separado.

La metafunción ideacional (también conocida como experiencial) se relaciona con la construcción de la experiencia: qué ocurre, quién hace qué y a quién, dónde, cuándo cómo y porqué. Son los significados que nos permiten construir la interpretación de lo que existe y sucede en el mundo, tanto exterior como interior. Por su parte, los significados interpersonales tienen que ver con las relaciones sociales que se establecen en el acto comunicativo: cómo interactúan las personas y qué puntos de vista o sentimientos tratan de compartir. Por último, la metafunción textual está relacionada con el manejo de la información en el texto, de manera que éste pueda cumplir su función comunicativa: cómo se distribuyen los significados ideacionales e interpersonales en el texto y como están conectados con otras modalidades comunicativas como la música y las imágenes (Halliday, 1994; Moss, 2016b).

La lingüística sistémico funcional (LSF) es en esencia un modelo holístico del lenguaje y su contexto social, que concibe el lenguaje como un recurso para construir significados en función de propósitos comunicativos. Por esto es considerada una lingüística aplicable, que ha encontrado muchas aplicaciones en contextos educativos de diversas partes del mundo: Australia, China, varios países de Europa y recientemente en América Latina (Barletta & Chamorro, 2011; Herazo, 2012; Moyano, 2007; Natale, 2012; Oteíza & Pinto, 2011; Sagré & Herazo, 2015).

4.4. La teoría de géneros

La teoría de género de la LSF, así como la pedagogía basada en ella, surgió en la denominada Escuela de Sydney, cuyos integrantes encontraban preocupante la enseñanza de la escritura en los colegios australianos, puesto que los docentes no manejaban sistemáticamente la manera de utilizar el lenguaje en diferentes contextos sociales, en consecuencia el aprendizaje quedaba supeditado al conocimiento intuitivo de los profesores con respecto al lenguaje (Rose & Martin, 2012, p. 46). Era evidente la falta de un modelo que permitiera tanto a docentes como a estudiantes la construcción de conocimiento sobre el lenguaje y su uso con la finalidad de lograr diferentes propósitos sociales.

De allí nace la propuesta de la teoría de género, según la cual este se define como un proceso social que se realiza en etapas y es orientado a una meta (Martin, 1992). Proceso social porque en los géneros participamos con uno o varios interlocutores; por etapas porque normalmente se necesitan varios pasos para lograr la meta; y orientado a metas porque son utilizados para conseguir un objetivo. El número de géneros reconocibles en cada cultura es innumerable y sus patrones son reconocibles (Martin & Rose, 2007). Al ser reconocibles y predecibles los patrones textuales de los géneros, se pueden enseñar y aprender (Rose & Martin, 2012).

Esta propuesta educativa de pedagogía de género, también tiene como base el enfoque socio-cultural de Vigostky y Bernstein, quienes plantean que la educación debe tener en cuenta el aprendizaje que el niño trae de su contexto (familia, sociedad, escuela). “Todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por lo tanto aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño”. (Vigostky 1978, p. 133). Basado en este planteamiento se hace necesario que la escuela conozca de antemano el contexto del cual proviene el niño, su entorno familiar y social, lo cual le permita al educando tener un aprendizaje significativo y eficaz; por lo tanto, la educación no debe ser vertical, sino holística, que favorezca la motivación del niño al momento de adquirir un aprendizaje entre pares, docentes y padres de familia.

Además, la escuela debe enfocarse en el lenguaje por la necesidad que tiene el ser humano de comunicarse de manera permanente desde sus primeros años de vida. Bernstein (1990) afirma que el lenguaje surge como consecuencia de una necesidad de expresarse y de comunicarse, y la forma en que se estructura refleja una particular forma de estructurar el pensamiento y, por lo tanto, de las formas de interrelacionarse con el medio y reaccionar ante este. :

Por lo tanto, la escuela debe brindar estrategias que permitan la interacción permanente entre los niños y los adultos, desarrollando así una de las habilidades fundamentales del ser humano para la comunicación.

Otro aspecto importante es la relación que existe entre pensamiento y lenguaje, establecido por Vigostky, dejando claro que en sus inicios estas dos habilidades se encuentran separadas e independientes, pero en un momento de la vida, se unen; en este momento el

pensamiento se torna verbal y el lenguaje racional; es decir, el niño va desarrollando sus códigos lingüísticos a través de las relaciones sociales.

De allí la importancia que cobra el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) en la Pedagogía basada en la Teoría de Géneros. Según Vygotsky la ZDP es “ la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la capacidad de resolver un problema bajo la orientación de un adulto o en colaboración con otros niños más capaces” (Vygotsky, 1987, p. 211). Este postulado es crucial para el proceso educativo, toda vez que el aprendizaje siempre estará en constante evolución dentro ZDP del educando. A su vez, esto se relaciona con la importancia del trabajo en grupo y con la mediación (Woods et al., 1976) del docente o de los pares.

Por lo tanto la propuesta plantea un acompañamiento del docente en las etapas sugeridas de la metodología. Este acompañamiento (andamiaje) va desde una fase inicial de gran acompañamiento hasta la fase final en la que el estudiante, de forma independiente, tiene un manejo adecuado del género estudiado, evidenciado en una escritura exitosa de un texto del tipo de género dado.

El ciclo de enseñanza aprendizaje de la pedagogía de géneros de la Escuela de Sidney involucra tres etapas: Deconstrucción, Construcción conjunta y Construcción independiente (Martin, 1999).

La deconstrucción de género se realiza en conjunto entre docente y estudiantes, guiándolo a una comprensión adecuada de su organización como género y el propósito social que se persigue; la segunda etapa consiste en la construcción conjunta de ejemplares genéricos entre docentes y estudiantes; y por último la producción de las propias ediciones escritas por los estudiantes de manera independiente, siguiendo un modelo ya familiar (Martin, 1999).

A partir de una investigación realizada en la Universidad del Norte un grupo de docentes (Moss, 2016a) proponen las siguientes etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura con base en la pedagogía de Género, que se explican a continuación:

Deconstrucción

- *Contextualización:* Durante esta etapa se indaga sobre los conocimientos previos de los estudiantes sobre el texto a trabajar, explica el objetivo de la clase, indaga sobre el autor, hace una predicción sobre el contenido a partir de los títulos y subtítulos.

- *Estructura y propósito del texto:* Se identifica el género del texto, su propósito social y su estructura; resaltando el macrotema y los hipertemas, utilizados en la teoría Lingüística sistémico funcional.
- *Lectura detallada:* Se realiza una lectura conjunta docente- estudiantes, explicando los conceptos abstractos las palabras desconocidas por los estudiantes y desempacando las metáforas lexicales y gramaticales que pueda tener el texto.
- *Re-representación de las ideas del texto:* Durante esta etapa se presentan las ideas del texto en otra estructura (mapas conceptuales, gráficos, cuadros sinópticos, entre otros) de manera colaborativa, de esta manera se propicia el pensamiento analítico, la interpretación y reorganización de los contenidos.
- *Reacción al texto:* Se trabaja de manera colaborativa el desarrollo del pensamiento crítico, a partir de preguntas relacionadas con el texto y los planteamientos del autor.

Construcción conjunta

- Los estudiantes con la ayuda del docente construyen colaborativamente un texto del género dado. En esta fase se escribe un ejemplar del género o se reescribe el mismo; es decir se prepara la escritura de un nuevo texto del género analizado. Se parte del análisis del contexto comunicativo, se selecciona la información, y se organizan las ideas. Se produce un texto de manera democrática y participativa por el grupo y se modela el proceso de escritura. Se discuten los recursos de coherencia y cohesión y se revisa el texto en aspectos ortográficos.

Construcción independiente

- *Construcción independiente;* Los estudiantes elaboran un texto del género dado, de manera independiente. En esta fase, el estudiante planifica su escritura organiza sus ideas y escribe un primer borrador. La participación de los pares y el docente en roles evaluativos, permitirá la escritura completa de su texto. Esta etapa está orientada al desarrollo de habilidades discursivas críticas y posibilita la autonomía de los estudiantes para que desde su subjetividad proponga modificaciones al género, teniendo en cuenta el contexto, y aporten desde el lenguaje a la construcción de una sociedad.
- *Evaluación Conjunta:* En esta etapa se espera logra que la revisión de los trabajos se convierta en un espacio de aprendizaje para mejorar los niveles de comprensión escrita en

un proceso de edición conjunta. El diálogo se convierte en un instrumento didáctico para reescribir, editar y corregir la versión individual del estudiante. En esta fase se contemplan los siguientes aspectos: Selección de la información, correspondencia con las características del texto, distribución del texto en párrafos y la construcción de las oraciones.

- *Evaluación individual:* Luego de este proceso colectivo, la evaluación individual es importante porque permite que los educandos tomen distancia del texto para evaluarlo lo más objetivamente posible. De esta manera, se espera que gradualmente pueda lograr analizar con mirada crítica sus propias producciones.
- *Autoevaluación:* El estudiante evalúa su proceso de comprensión del texto

De esta manera, la didáctica de la lectura y la escritura se consolida como una experiencia de construcción social en medio de la interacción de los educandos y el docente, en el cual el lenguaje asume un rol de mediador.

Por ello es relevante aplicar esta metodología en las escuelas oficiales, por la gran dificultad lectora y escritora que presentan los estudiantes de estos sectores menos favorecidos, quienes no manejan una comprensión adecuada de los textos que leen, por el entorno socio cultural en el que se desenvuelve, y tampoco son capaces de escribir exitosamente textos que cumplan el propósito que se tiene en mente.

5. METODOLOGÍA

En el ámbito educativo, la investigación es un proceso que contribuye a la transformación de los espacios formativos. Según Hernández Sampieri, Baptista y Fernández (2014, p. 4) “*La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema*”. La educación como campo social requiere del continuo análisis y revisión de sus fundamentos, sus prácticas y estrategias en medio de su campo de acción: la pedagogía.

Es la investigación la fuente de la cual emana la información, datos y elementos a través de los cuales es posible transformar los actos pedagógicos, las implementaciones de ejercicios didácticos y metodológicos. Dichos cambios responden a las necesidades y a las condiciones del contexto escolar. En las aulas, la reflexión de los procesos de formación contribuye a la retroalimentación y mejoramiento de la calidad de la educación.

Esta labor investigativa tiene como propósito indagar por las condiciones de Lectura y escritura de los grados 4 y aceleración del aprendizaje de las instituciones objeto de estudio. A su vez pretende, desde instancias reflexivas, la puesta en marcha de una propuesta de mejoramiento de las condiciones encontradas. Por ende, se enmarca en un ***Paradigma Cualitativo*** porque el acto de investigar se desarrolla de manera dinámica al observar, registrar y analizar los hechos con el propósito de interpretar una realidad, sin llegar a generalizaciones.

En palabras de Hernández Sampieri et al (2014) la indagación Cualitativa, bajo sus criterios de flexibilidad y relativismo, no inicia bajo el amparo de una teoría particular, pues el investigador comienza a indagar en el mundo social y en este proceso, desarrolla una teoría coherente con los datos o la información que ha hallado. De esta forma, es posible manifestar que existe una lógica inductiva que genera perspectivas teóricas y dinamismo al proceso de indagación. El paradigma cualitativo se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados o predeterminados, pues su propósito es obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes. Desde esta perspectiva, los datos cualitativos se asumen como descripciones detalladas de situaciones, eventos, interacciones, etc.

Para ello, el investigador cualitativo utiliza técnicas para recolectar datos coherentes con su propósito. Arias (2006, p. 111) concibe las ***Técnicas de recolección de datos*** como “las distintas formas o maneras de obtener la información.”. Se denomina ***Datos*** en palabras de

Hernández Sampieri et al (2014) a la evidencia o información simbólica verbal, audiovisual o en forma de textos o imágenes. Para efectos de esta indagación se emplearon las siguientes técnicas:

- Observación de clases de lenguaje.
- Entrevistas semi- estructuradas a docentes del área de lenguaje y estudiantes de los grados 4 y Aceleración del aprendizaje.
- Análisis documental. Se analizaron los Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° desde los años 2012 hasta el 2016 del área de lenguaje.
- Diario personal.

Los *Instrumentos de Recolección de datos* según Arias (2006;111) “son los medios naturales que se emplean para recoger la información. En la presente indagación se emplearon los siguientes instrumentos de recolección de datos:

- Videos de las clases observadas, durante la implementación de la propuesta. Se hizo uso de una Grabadora de vídeo.
- Formatos de observación y entrevistas.
- Rúbrica de evaluación de la clase implementada en varias sesiones.
- Diarios de campo.

Los datos obtenidos a través de estas técnicas e instrumentos se analizarán para elaborar hipótesis a lo largo de la indagación.

Por su parte, y en coherencia con las investigaciones de corte cualitativo, esta indagación tiene un *Diseño de investigación-acción* cuya finalidad es resolver problemas y mejorar prácticas concretas a través de la interpretación. Según Hernández Sampieri et al (2014, p. 496), “la finalidad de la investigación-acción es comprender y resolver problemáticas específicas de una colectividad vinculadas a un ambiente, frecuentemente aplicando la teoría y mejores prácticas de acuerdo con el planteamiento”.

Para Sandín, citado por Hernández Sampieri et al (2014, p. 496) la Investigación Acción pretende, esencialmente, “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación”. De esta manera, se destaca el carácter social del estudio con miras a asumir planes de mejora de una determinada situación. León y Montero (2002) manifiestan que este diseño de indagación pretende hacer un estudio de

un contexto social, mediante un proceso con pasos “en espiral”, en el cual se indaga y se interviene en el mismo instante. La intervención se desarrollará a través de una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en la Pedagogía de Género cuyos referentes pedagógicos y lingüísticos son Halliday y Lev Vigostky.

Las fases a través de las cuales se llevó a cabo la indagación fueron:

- Diagnóstico.
- Elaboración de la propuesta.
- Implementación de la propuesta.
- Evaluación de la propuesta.

En la fase de **Diagnóstico** se conoció la realidad del contexto de las instituciones educativas objeto de estudio. Se recopiló información a través de distintas técnicas e instrumentos para dar cuenta de las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje en torno al lenguaje. Por ello, se observaron algunas clases de lenguaje de docentes del área, se analizaron experiencias personales de los investigadores, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de lenguaje y estudiantes de los grados 4 y Aceleración del aprendizaje, se revisaron documentos como: planes de área de Lenguaje de las instituciones educativas, Proyectos Educativos Institucionales y Resultados de las pruebas Saber 3°, 5° y 9° desde los años 2012 hasta el 2016 del área de lenguaje. Una vez organizada la información se realizó el planteamiento del problema, teniendo en cuenta las dificultades, pero a su vez, las oportunidades y fortalezas con las cuales se contaba.

En la fase de **Elaboración de la propuesta**, se revisó la bibliografía relacionada con la Pedagogía de género. Para Hernández Sampieri et al (2014), la etapa de revisión de la perspectiva teórica es una de las más importantes, pues consolida una referencia de interpretación para analizar los resultados del estudio. En esta etapa se hizo el diseño de curso, teniendo en cuenta las competencias y conocimientos para el grado. Esta fase será explicada más profundamente en el siguiente capítulo.

En la fase de **Implementación de la propuesta**, se aplicaron las estrategias, se realizó la filmación de la clase con una duración de seis horas aproximadamente, en varias sesiones. En la fase de **Evaluación de la propuesta** se analizó la filmación de la clase, teniendo en cuenta la

Rúbrica de evaluación como instrumento, la cual fue diseñada basada en los referentes teóricos. Posteriormente, se realizó una descripción de lo ocurrido, se reflexionó en torno a la realidad y se establecieron conclusiones. Los Resultados de la implementación y las Conclusiones del estudio se abordarán en los capítulos homónimos.

Por su parte, la presente indagación tiene como diseño el denominado *Estudio de Caso*. Para Hernández Sampieri et al (2014, p. 164), es un “estudio que hace uso de procesos de investigación Cualitativa, cuantitativa o mixta para analizar profundamente una unidad holística, para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría”. Justamente, estos pasos se llevaron a cabo en la ejecución de la propuesta de innovación pedagógica.

El proyecto de innovación cuyo pilar es la Pedagogía de género, se desarrolló en la Institución Educativa Distrital La Libertad en el grado Aceleración del aprendizaje como escenario de intervención. Este grado hace parte de los Modelos educativos flexibles, mediante los cuales se les brinda educación a niños y jóvenes en extraedad, que no han culminado la primaria, al tiempo que se fortalecen su autoestima y las competencias básicas. Este grado está compuesto por 11 niñas y 14 niños, para un total de 25, de edades oscilantes entre los 10 y 15 años de edad. Los estudiantes provienen de familias humildes de barrios del suroccidente de Barranquilla y de estrato socioeconómico 1 bajo.

La intervención pedagógica fue pensada para reorientar los procesos a través de los cuales los niños y jóvenes de este programa construyen conocimiento a través del texto escrito. Por ello, se diseñó el curso de Lenguaje o Plan de área, teniendo en cuenta los requerimientos a nivel de tipología textual en el grado de Aceleración del aprendizaje que es grado 4°-5° y estipulados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2016) y los Estándares básicos de competencias en lenguaje (2006). El diseño de curso se estructuró teniendo en cuenta la Meta de aprendizaje del curso. Esta meta define lo que el estudiante va a saber y saber hacer al final del programa o curso y son de tres tipos: de Lengua, de Aprendizaje y Humana.

Del mismo modo, se plantearon unos objetivos generales, coherentes con las metas y los Estándares Básicos de competencias y los DBA de lenguaje. Posteriormente se establecen las tres unidades que se van a orientar durante el año y sus Contenidos y objetivos, de esta manera se observa una estructura jerárquica y coherente.

Las tres tipologías textuales seleccionadas para el desarrollo del programa fueron: Textos descriptivos, narrativos e informativos. Se tomó la unidad del texto descriptivo para analizarla, de modo que se filmó una clase con múltiples sesiones para evidenciar de qué manera es posible trabajar con la Pedagogía de género y contribuir al fortalecimiento de las competencias de los educandos de Aceleración del aprendizaje. (Ver el Diseño de Curso en Anexo 1)

La clase implementada desarrolló parte de la Unidad 1, correspondiente a los textos descriptivos. El texto seleccionado fue: Descripción de una persona (Centeno Rojas, 2015, p. 110) y la unidad contribuía a la obtención de la Meta General en la medida que el estudiante debía Leer, comprender y escribir textos descriptivos, identificando ideas principales y secundarias, reconociendo su estructura, clasificación y función comunicativa. (Ver clase completa en Anexo 2)

La clase está diseñada teniendo en cuenta la siguiente estructura: Contextualización, Estructura y propósito del texto, Lectura detallada, Representación de las ideas del texto, Reacción al texto y Autoevaluación.

En la etapa de Contextualización se promueven predicciones, se modela la lectura y se activan saberes previos. En la etapa de la Estructura y propósito del texto se identifican las primeras características del texto: su estructura, organización, léxico etc. Se hacen detenciones estratégicas para que los estudiantes den cuenta de la información nueva o conocida del texto. En este momento también se indaga por la tipología textual y sus características para partir de lo que conoce el estudiante sobre ella. Además, se explica el propósito del texto y se presenta su estructura.

En la fase de la Lectura detallada, se hace relectura del texto párrafo a párrafo para identificar aspectos más complejos e iniciar una deconstrucción del texto, atendiendo a las categorías o contenidos coherentes en la Unidad 1. A su vez, se monitorea la comprensión textual con preguntas que tienden a los tres niveles de comprensión textual: literal, inferencial y crítico.

La siguiente fase es la denominada Representación de las ideas del texto. En ella el estudiante dará cuenta de la comprensión del texto y de la organización de las ideas del mismo a través de un organizador gráfico. En la Reacción al texto se espera que el educando cuestione el texto en su composición, forma, contenido, presentación etc. Finalmente, en la fase de

autoevaluación, se monitorea la comprensión de lectura de los educandos propiciando en ellos la autopercepción de su proceso de interpretación.

Los recursos para el desarrollo de la propuesta pedagógica de innovación son: video beam, colores, fotocopias del texto, cuadernos de lenguaje de los niños, hojas de block, carteleras, y marcadores. Una de las ventajas que tiene este tipo de estrategia pedagógica es la facilidad de obtención de los recursos, pues se apoya en elementos de fácil adquisición y de sencillo manejo. Por otro lado, la vinculación del contexto circundante se da en la medida en que se establecen conexiones entre el texto tratado y las realidades de los estudiantes, de modo que se propicie el aprendizaje significativo y los procesos de comprensión intertextual.

Los procesos de evaluación implementados en la clase serán permanentes. La evaluación se dará en distintos momentos, teniendo en cuenta cada una de las etapas de la clase y en coherencia con los objetivos de la unidad implementada, los propósitos de la clase y del curso en general. (Ver tabla 9).

Tabla 9

Etapas de la Secuencia didáctica según la Metodología de la Pedagogía de género

ETAPAS DE LA CLASE	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Contextualización	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en clase: predicciones a partir de títulos e información periférica y activación de conocimientos previos.
Estructura y propósito del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Leer el texto. • Identificar palabras claves. • Identificar los subtítulos u organización del texto. • Discriminar unidades textuales, conectores lógicos y partes o estructuras del texto. (introducción, vínculo, transición, conclusión)
Lectura detallada	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltar ideas principales y/o tomar apuntes • Reconocer voces presentes en el texto • Analizar las ilustraciones • Formular preguntas del texto • Inferir información implícita en el texto • Establecer conexiones con otros contextos

	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y agrupar términos claves • Desempacar metáforas gramaticales • Usar el contexto para inferir el significado de léxico desconocido
Representación de las ideas del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Usar organizadores gráficos para evidenciar habilidades de pensamiento: organizar, clasificar, jerarquizar etc.
Reacción al texto	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionar el texto • Identificar voces presentes y ausentes • Identificar vacíos en la información • Evaluar el lenguaje • Identificar ideologías presentes en el texto
Autoevaluación	<ul style="list-style-type: none"> • Parafrasear o resumir • Monitorear la comprensión • Evaluar al lector

La Evaluación será un proceso de interacción continua entre los actores pedagógicos y el texto. Habrá cabida para la autovaloración, la coevaluación entre pares y la heteroevaluación, relación entre docente y estudiante. La participación de los estudiantes en este proceso es activa, pues todo el tiempo el educando asumirá un rol crítico frente al texto. El docente será mediador de los procesos de aprendizaje alrededor del mismo y facilitará las herramientas mediante las cuales los discentes construirán hipótesis y estarán prestos a analizar el texto.

6. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Después de la implementación de la secuencia didáctica con la metodología de la Pedagogía de género, se procedió a observar y analizar las filmaciones de las diferentes sesiones con el propósito de identificar aspectos relevantes que surgieron en el desarrollo de las mismas. Para efectos del análisis se transcribieron algunos fragmentos de la grabación de la clase y se analizaron sustrayendo algunos datos (Ver anexo 5). Los datos emergentes fueron agrupados por afinidad en subcategorías y surgieron por su frecuencia presente en los vídeos. A su vez, estas subcategorías conforman las Macro categorías, punto de partida para el análisis de la implementación de esta propuesta.

Los datos fueron organizados en un Formato de evaluación de la secuencia didáctica (Ver anexo 7) que contempla las macro categorías emergentes: Metodología, Ambiente de Aula e Interacción; así como sus subcategorías y los datos agrupados, llamados Criterios. El colectivo de investigación nombró estas Macro categorías y subcategorías, teniendo en cuenta la naturaleza de los datos.

Para efectos de este análisis, se comenzará describiendo y analizando cada macro categoría y sus subcategorías. Para evidenciar con mayor propiedad este análisis, se ejemplificará cada subcategoría con un fragmento de la transcripción de la clase, estableciendo relaciones con las teorías de la Pedagogía de género y la Teoría Sociocultural.

La primera Macro categoría es Metodología. Esta Macro categoría se concibe a la luz de los datos como el conjunto de estrategias y recursos que emplea el docente en pro de alcanzar los objetivos de aprendizaje. En esta Macro categoría se encuentran las siguientes subcategorías: Etapas de la clase según la pedagogía de género, Estrategias cognitivas de lectura, Estrategias cognitivas para la escritura, Pedagogía visible, Trabajo colaborativo, Andamiaje, Evaluación y Recursos.

En la subcategoría *Etapas de la clase* según la Pedagogía de género se encuentran los datos que evidencian que la secuencia didáctica se desarrolló de acuerdo a la estructura propuesta por la Escuela de Sydney, que contempla una fase de *Contextualización* en la que según Moss, Benítez y Mizuno (2016) se introduce el tema del texto, se promueven predicciones y se activan

saberes previos. Del mismo modo, se explica el propósito perseguido con la lectura del texto y la relevancia que contempla para el área de lenguaje.

Durante esta etapa, se observa que la docente contextualiza el texto antes de la lectura mediante la observación detallada. Su objetivo es promover predicciones a partir de títulos e información periférica y activar conocimientos previos. Por ello, la docente formula interrogantes relacionados con el título, la imagen, su relación; el autor del texto y la fuente. Finalmente, en esta etapa, la docente modela la lectura para todo el grupo. En resumen, la maestra contextualiza la clase y la lectura a través de diversas estrategias como la relectura, el parafraseo y la predicción.

En esta fase fueron notorios aspectos relevantes como la promoción de la pregunta por parte del maestro y el uso de la misma como estrategia metodológica para diversos fines. Uno de estos propósitos fue lograr acompañar el proceso de elaboración del concepto de características físicas por parte de los educandos, por lo cual se emplearon cierta cantidad de interrogantes (preguntas en cascada) hasta lograr conceptualizaciones más concretas.

Al inicio de la fase, las intervenciones de los educandos mostraban dificultad para conceptualizar pues daban descripciones que correspondían con el aspecto de la personalidad, por lo que recurrieron a ejemplos y pseudoconceptos para definir en niveles básicos lo que hacía referencia a lo físico. Sin duda, la participación por parte de los estudiantes fue masiva. Las preguntas que realizó la docente llevaron al estudiante a conceptualizar “las características físicas” de esta manera los educandos elaboraron el concepto, en un proceso de Andamiaje.

Otro tipo de preguntas empleadas por la docente fueron las de tipo literal, utilizadas para contextualizar; y las de tipo interpretativo, usadas para que los estudiantes describieran la imagen que acompaña el texto, a través de la asociación de varios datos. Estas preguntas son de corte Inferencial porque los estudiantes deben dar unas características a través de la asociación de datos que extraen de la imagen como las características afro descendiente de la niña, sus gestos, entre otros, de manera tal que evocan características desconocidas a partir de elementos conocidos (Ver tabla 10).

Tabla 10

Fragmento de la transcripción de la Etapa de Contextualización.*

	INTERVENCIONES	COMENTARIOS
D	Tiene cabello castaño, puede ser, se ve alegre ¿cierto?. Bien. Ahora teniendo en cuenta todo lo que me han dicho, el título que es: “Descripción de una persona”, ¿De qué creen ustedes que se va a tratar el texto? ... Lo que van a leer.	Etapa de la contextualización de la clase con la lectura. Pregunta del docente que orienta la predicción
E1	Vamos a describir a la niña.	Respuesta predictiva del estudiante
D	Se va a describir a la niña, ¿Qué más?, ¿Quién más tiene una opinión diferente?	Evaluación positiva del docente.
E2	Vamos a saber cómo es ella, dónde vive, cuántos años tiene.	Respuesta predictiva del estudiante

*En los ejemplos D significa docente y E estudiante, Intervenciones hace alusión al discurso de la docente o del estudiante.

Otra etapa de la clase, según la pedagogía de género es la *Estructura y propósito del texto* cuyo objetivo tal como su nombre lo explicita es orientar los procesos mediante los cuales se estudia la estructura, características y propósito del texto, en este caso el de tipo descriptivo. Justamente, la docente guía a los estudiantes en este fin a través de la lectura de los párrafos por parte de los estudiantes, de ejercicios de reescritura en el tablero haciendo uso del parafraseo, a través de preguntas que indagan sobre el tipo de texto, sus características, partes, organización y procedencia. De la misma manera, el docente explica el propósito del texto descriptivo y presenta su estructura dividiéndolo en párrafos. El docente realiza énfasis en la macroestructura textual de este tipo de escrito.

En esta fase se hace un primer momento de construcción de textos, según Martín (1984), en su propuesta de estrategias didáctica para la escritura desde vertientes Sistémico funcionales el estadio de Construcción colectiva o conjunta es una fase importante porque denota que la producción de escritos es un proceso que se puede modelar, pues es susceptible de ser enseñado y aprendido. En este paso, según la teoría se escribe un ejemplar del género o se reescribe el mismo; es decir se prepara la escritura de un nuevo texto del género analizado. Durante la clase, también se solicitó la participación de todos los estudiantes para reescribir el texto haciendo uso de la técnica de parafraseo, que da cuenta de niveles literales de comprensión, pero que coloca en

juego saberes de índole gramatical, ortográfico y semántico. En este punto, se produjo un texto de manera democrática y participativa por el grupo y se modeló así, el proceso de escritura.

Las explicaciones dadas por la docente acerca del género en discusión contribuyeron a la ampliación del concepto y de esta forma, fueron encontrando sentido al contenido de cada uno de los párrafos del texto, pues analizaban la manera cómo cada párrafo contribuía al documento en general.

En la *Etapas de Lectura detallada*, la docente orienta el proceso de deconstrucción del texto para identificar con más propiedad las etapas del género y sus rasgos lingüísticos característicos. En esta labor se centra la atención sobre aspectos gramaticales para propiciar un análisis que dé cuenta de cada uno de sus componentes y de los significados del texto.

La docente aborda la lectura detallada del texto a través de la relectura del mismo, párrafo a párrafo, logrando así identificar las palabras claves. Este proceso logró identificar tres categorías gramaticales: Sustantivos (resaltados de color amarillo), adjetivos (de color azul) y verbos (de color naranja) (Ver ejemplo de proceso de deconstrucción en el Anexo 3). Durante la interacción fue notoria cierta dificultad para la identificación de sustantivos, sin embargo, la docente recurrió a las preguntas para aclarar dudas, en un proceso de andamiaje, en el que además se profundizaron algunos conceptos propios de la gramática, semántica y ortografía.

Estos interrogantes fueron realizados al grupo para que ellos mismos llegaran a la conclusión de las características de la palabra y a qué categoría gramatical pertenecía. Este espacio fue muy provechoso porque permitió enriquecer y aclarar conceptos. Las dificultades para la clasificación de palabras según su función gramatical se fue superando poco a poco. Al final, los educandos establecieron posibles razones para que existiera prevalencia de adjetivos y verbos relacionales en un escrito de carácter descriptivo, de modo que lo gramatical dejó de ser algo aislado (Ver tabla 11)

Tabla 11

Fragmento de la transcripción de Etapas de lectura detallada. Sesión Deconstrucción del texto.

INTERVENCIONES	COMENTARIO
¿Por qué? Creen ustedes que en esos párrafos hay más adjetivos.	Pregunta argumentativa de la docente a través de la cual se busca que los estudiantes expliquen por qué en

<i>D</i>		determinados párrafos del tex hay más cantidad de adjetivos.
<i>E1</i>	porque es su su .. .	Respuesta incompleta del estudiante. Inconclusa.
<i>E2</i>	lo que le gusta hacer a ella	Complemento de la respuesta interrumpida o inconclusa.
<i>E3</i>	su descripción	Respuesta adecuada de un estudiante.
<i>D</i>	Porque nos está describiendo a la niña, porque nos están dando las características de ella, porque nos está diciendo, ¿Cómo es juliana?, entonces ¿Cuántos adjetivos?	Evaluación positiva del docente y explicaciones para completar las respuestas.
<i>E</i>	Dieciocho	Respuesta adecuada de los estudiantes
<i>D</i>	Dieciocho adjetivos, (La docente escribe en el tablero) y luego dice: Bien ahora vamos a la cacería de verbos.	Evaluación positiva. Instrucciones para la siguiente etapa de la clase.

Por otra parte, la docente interrogó a los educandos con relación al tema, qué se describe, cómo se hace y qué se dice del objeto a describir. Igualmente, a lo largo de la etapa, hizo uso de preguntas de carácter literal, inferencial, argumentativas y críticas como estrategia para monitorear los procesos interpretativos. La dinámica fue organizada para favorecer el trabajo colaborativo mediante la solución de un taller escrito conformado por 14 interrogantes, los cuales debían desarrollar en grupo. La labor de trabajar de manera grupal fue satisfactoria en la medida que esto posibilitó la discusión y la puesta en común de los educandos alrededor del texto escrito.

Los estudiantes hicieron uso de sus propias palabras para responder estos interrogantes y en la parte final de esta etapa se procedió a socializar las respuestas por cada uno de los grupos, para llegar a consensos generales que dieron cuenta de respuestas de distintos niveles de complejidad.

Las respuestas a preguntas literales fueron tomadas del texto en ocasiones siendo parafraseadas; con respecto a las inferenciales, fue notoria la relación que establecieron entre su realidad o cotidianidad y lo que el texto abordaba; finalmente las críticas buscaban la opinión de un lector que evaluara el texto desde su presentación y diagramación hasta el contexto o situación comunicativa en la que usaría este tipo de escrito (Ver tabla 12).

Tabla 12

Fragmento de la transcripción de la Etapa de Lectura detallada. Sesión socialización de taller.

	INTERVENCIONES	COMENTARIOS
D	Gloria se nos adelantó un poquito a la pregunta 14. Ya nos dijo que en un hospital nos piden descripciones, pero, ¿en qué otras situaciones nosotros usaríamos este tipo de texto? ¿Es decir, en qué otros espacios?	La docente hace preguntas para conocer las situaciones comunicativas en las cuales los educandos usarían textos descriptivos.
E1	Ella nos dijo en un hospital, en una escuela,	Estudiante responde de acuerdo al comentario de la docente
E2	En una estación de policía	Estudiante responde pregunta de la docente de manera adecuada.
D	¿En una estación de policía? Explícame eso.	La docente pregunta para que el estudiante explique su respuesta.
E	Para reconocer a los delincuentes.	Estudiante responde adecuadamente, pero su respuesta no es completa.
D	Escuchen lo que está diciendo: para reconocer a un delincuente. ¿Cómo reconoces a un delincuente?	Docente llama la atención sobre la respuesta del estudiante y continua preguntando para llevarla a dar una respuesta completa.
E	Por sus características.	Respuesta completa del estudiante.
D	Por sus características. Y este texto nos enseña cómo decir las características de una persona. Muy bien.	Evaluación positiva del docente.

La segunda subcategoría llamada *Estrategias Cognitivas de lectura* hace referencia al conjunto de acciones empleadas por el docente para fortalecer los procesos de comprensión de lectura. En esta clase se observó que la docente promovió la predicción, la activación de saberes previos y modelación de la lectura durante la etapa de Contextualización, tal como fue descrito anteriormente. A su vez, los estudiantes leyeron en voz alta oraciones que conforman los párrafos del texto como estrategia para fortalecer la lectura comprensiva, teniendo en cuenta otros aspectos como la entonación y la identificación de la función de signos de puntuación.

Otra estrategia empleada durante la clase fue la relectura. Esta se empleó en varias ocasiones a lo largo de la secuencia didáctica para distintos fines. Estos fueron: conocer la estructura y propósito de cada párrafo, desarrollar el taller de comprensión de lectura en el que se incluyeron preguntas de tipo literal, inferencial y críticas para monitorear la comprensión, identificar las

categorías gramaticales en la lectura detallada y para describir el texto analizado, haciendo uso también del parafraseo. (Ver tabla 13)

Durante la secuencia didáctica, también se observó que la docente hace uso de *Estrategias cognitivas de escritura*, definidas en este estudio como el conjunto de acciones metodológicas que permiten fortalecer el proceso de producción de textos. La metodología de la Pedagogía de género favorece la producción de textos escritos y otorga posibilidades a los estudiantes para reflexionar sobre los géneros conceptuales, su construcción, contenido, organización y características gramaticales, semánticas y pragmáticas.

En este sentido, se observa que la docente orienta la reescritura colectiva de textos en un proceso que implica revisión, corrección y retroalimentación. Durante la clase se identifican las características y estructura de los textos que se leen para aprender de su propósito y función social. Además, se promueve la modelación del proceso de escritura de textos a partir de la reescritura del texto descriptivo en la fase de Construcción conjunta. (Martín, 1984).

En esta etapa, los estudiantes hacen sus aportes para que, bajo la orientación del maestro, se escriba nuevamente en el tablero, el texto deconstruido. Luego, se organizan las ideas, se revisa, se corrige, se discuten los recursos de coherencia y cohesión y se revisa el texto en aspectos ortográficos. Esta metodología busca empoderar al estudiante a través de un aprendizaje construido de manera colectiva, pues el proceso de interpretación y producción de textos se modela, se enseña y se aprende (Ver tabla 13).

Tabla 13

Fragmento de la transcripción de las subcategorías Estrategias cognitivas para la comprensión de textos y Estrategias cognitivas para la producción de textos.*

INTERVENCIONES		COMENTARIOS
D	Me gusta leer (leyendo un fragmento del texto) ¿De qué otra manera podemos decir esto?	Docente lee un fragmento del texto para que sea parafraseado y reescrito por los estudiantes.
E	Me gusta la lectura.	Respuesta adecuada del estudiante.
D	Me gusta la lectura excelente Maura. (La niña escribe en el tablero) bien. Sigue Jennifer en voz alta.	Evaluación positiva del docente Asignación de turno.

**En este ejemplo también se ilustra la subcategoría de Evaluación, descrita en páginas siguientes.*

La subcategoría *Pedagogía visible* es considerada como el conjunto de estrategias que usa el docente para hacer explícito su actuar y dar a conocer el objetivo del mismo. En otras palabras, son las acciones para dar a entender el propósito de la clase y llevar al educando a identificar las etapas o fases que le han de permitir alcanzar el objetivo de aprendizaje.

En la secuencia didáctica fue evidente que la docente hace uso de esta estrategia porque reconstruye la clase oralmente, realiza enlaces entre etapas y clases de la secuencia, resume los logros obtenidos y los aspectos más importantes de cada una de las sesiones. Así mismo, asignó tareas claras que los estudiantes lograron ejecutar, presentó y propuso el plan de trabajo, así como la finalidad de cada sesión y dio a conocer el objetivo de aprendizaje a los educandos.

Estas estrategias son fundamentales en el accionar docente porque permiten al educando ser partícipe de su propio proceso de aprendizaje y le hacen ser consciente de la utilidad del saber. De esta manera, se hizo ostensible lo que el estudiante debía aprender, se le explicó en qué consistía una actividad en particular y cómo podía usar lo aprendido. (Ver tabla 14)

Tabla 14

Fragmento de la transcripción de las subcategoría Pedagogía Visible

INTERVENCIONES	COMENTARIOS
D ¿Cuál es el paso a seguir? Así como ustedes creen que están en condiciones de escribir un texto descriptivo, lo vamos a hacer. La próxima clase vamos a hacer dos actividades: Vamos a organizar un mapa conceptual o un mapa de ideas y ya sabemos cómo hacer mapas conceptuales ¿cierto?... Entonces vamos a organizar un mapa conceptual de nosotros mismos, para que nos sirva para organizar la información que luego vamos a usar para escribir nuestra descripción. Vamos a socializarlo a los demás, como hicimos ahora con las preguntas.	La docente hace una pregunta retórica cuya respuesta es presentar a los estudiantes los pasos o etapas a seguir en su proceso de aprendizaje, valiéndose de los conocimientos con los que cuentan los estudiantes. Es decir, se parte de los saberes previos para seguir construyendo aprendizaje. Pedagogía visible. A su vez se dan instrucciones para las actividades a desarrollar en la próxima clase.

Se entiende por la subcategoría *Trabajo Colaborativo* a la estrategia metodológica que usa el docente para promover el aprendizaje a través de la interacción entre pares. Vigostky asevera como parte de su teoría sociocultural que el aprendizaje es una construcción esencialmente social que hace uso del lenguaje como mediador (Cabrera & Mazarella, 2001).

Para este autor, el lenguaje en todas sus expresiones es parte importante del proceso de aprendizaje y las denomina herramientas psicológicas. Justamente, en esta secuencia didáctica se promueve la discusión y el cooperativismo en las diferentes sesiones a través de preguntas, participaciones en los procesos de lectura y escritura.

Uno de los momentos más significativos, y en el cual se percibe con mayor claridad el trabajo grupal fue el taller de comprensión de lectura en el que desarrollaron preguntas que promovieron la discusión. Los estudiantes formaron grupos de 4 o 5 miembros y daban respuestas a los interrogantes, luego de un proceso de discusión. Cuando presentaban alguna duda o dificultad acudían a la orientación de la docente.

Este proceso de aprendizaje construido colectivamente, con apoyo de la docente, es una muestra de que el trabajo participativo y democrático en las aulas es posible. Etapas de discusión, consenso, diferencias, diálogo constructivo y el apoyo del docente que a través de preguntas o ejemplificaciones iba orientando este proceso, contribuyeron al logro de los objetivos de aprendizaje.

Tabla 15

Fragmento de la transcripción de la subcategoría Trabajo colaborativo.

INTERVENCIONES	COMENTARIOS
<p><i>D</i> ¿Cuándo te ves en la necesidad de describir? ¿En qué situaciones?</p> <p>Piensen en grupo y eso lo van a consignar en el cuaderno de español, ¿listo? Por mesa van hacer discusiones, si usted tiene alguna duda, no es más que me levante la manito y yo llego hasta su mesa y seguimos orientando. Me interesa es que entre los cinco o entre los cuatro de la mesa haya discusión y producción en el cuaderno de español. Entonces comenzamos. Cualquier duda, levantamos la mano.</p>	<p>La docente hace una pregunta que propicia la reflexión del uso del texto descriptivo en situaciones comunicativas reales. A su vez, invita a los estudiantes pensar en esta respuesta y da instrucciones para que manifiesten esta respuesta.</p> <p>Del mismo modo, da a conocer el propósito de la discusión o el trabajo grupal y manifiesta que es posible contar con su orientación ante cualquier tipo de duda.</p> <p>Este proceso da cuenta de una etapa de construcción colectiva de conocimiento, en el cual la interacción entre pares se convierte en pilar del aprendizaje. A su vez, el apoyo del docente como guía de este proceso es vital para consolidar conceptos.</p>

Bajo la subcategoría *Andamiaje*, se cobijan aquellos criterios que permitieron que los estudiantes construyeran su propio saber a partir del proceso de interacción con el docente. El andamiaje se evidenció a lo largo de los vídeos a través de interrogantes con el propósito de orientar la construcción del conocimiento o elaboración de conceptos. A su vez, la docente replanteó interrogantes, reforzó las explicaciones a los estudiantes que mostraron dificultad para comprender conceptos o actividades, hizo uso de ejemplos para apoyar sus explicaciones, para relacionar el tema tratado con la realidad de los estudiantes y promover que los estudiantes relacionaran contenidos vistos con experiencias cotidianas.

Los estudiantes también fueron partícipes de este proceso en la medida que ellos opinaban sobre las respuestas de sus pares, y participaban en las explicaciones del maestro. Sin embargo, las preguntas en cascada, realizadas por la maestra fueron la estrategia más frecuente ya que por medio de ellas se llevó al estudiante a elaborar, aclarar y ampliar conceptos. En la etapa final, el docente enriquecía la información y elevaba el nivel de conceptualización para profundizar los aprendizajes.

En este proceso, se evidenció lo que Vigostky considera como Zona de Desarrollo Próximo, la cual es concebida como la distancia que existe entre el conocimiento que un individuo es capaz de construir o lograr por sí mismo y el nivel de desarrollo potencial, que es aquello para lo cual requiere de ayuda o apoyo de alguien más para poderlo aprender. (Cabrera & Mazarella, 2001). El andamiaje, conceptualización desarrollada por Jerome Bruner (Wood et al., 1976), a partir de postulados vigostkianos, es entonces un compromiso de construcción de saber entre el docente y el estudiante, en el cual el maestro guía al educando a “Descubrir” las relaciones entre conceptos y construyan su propio saber.

Teniendo en cuenta estos postulados, el colectivo de investigación considera que la totalidad del ejercicio de la Pedagogía de género es un proceso de andamiaje porque el estudiante puede involucrarse en actividades en las que cuenta con la orientación del docente para conocer y construir saber alrededor de los géneros discursivos. Además, se modelan muchas de las acciones para que el educando pueda saber hacer con los textos, de modo que construya sus propios escritos, logre identificar el propósito comunicativo de los mismos y los use en coherencia del mismo. Es así como en un principio requiere de más apoyo por parte del maestro, pero que poco

a poco logra desempeñarse autónomamente gracias al soporte (andamiaje) dado por el maestro. (Ver Tabla 16).

Tabla 16

Fragmento de la transcripción de la subcategoría Andamiaje.

	INTERVENCIONES	COMENTARIOS
D	Esta pregunta nos está indagando, nos está interrogando ¿cómo eres físicamente? ¿Qué características tenemos en el aspecto físico? ¿Quién me puede responder esa pregunta?, en sí mismo, ¿cómo es físicamente usted? (Estudiantes levantan la mano) A ver Breiner, (Asignan turno) ¿Cómo eres físicamente tú?	La docente invita a participar a los estudiantes y posteriormente asigna turno. Las preguntas que realiza la docente llevan al estudiante a conceptualizar “las características físicas” de esta manera los educandos elaboran el concepto, en un proceso de andamiaje. La docente hace preguntas de tipo literal para contextualizar.
E	Chévere, a mí no me gusta cuando no comparto con los demás.	El estudiante no responde adecuadamente porque está haciendo una descripción que no es física.
D	Okey, él me está diciendo que él es chévere, que le gusta compartir, que no le gustan las personas egoístas. ¿Será que esas características hacen parte de lo físico? ¿Qué será lo físico?, a ver. Andrés.	La docente evalúa negativamente, pero hace uso de la respuesta errada del estudiante para continuar haciendo el andamiaje.
E	Como es uno.	La respuesta del estudiante es más adecuada, pero continúa siendo ambigua, pues no hay claridad hacia el aspecto al que hace referencia. Es incompleta.
D	Pero cómo es uno.. ¿Qué?, explícate más, ¿Qué será lo físico? ¿Qué es lo físico? o a ¿Qué se refiere esa palabra físicamente? (estudiantes levantan la mano) A ver Dayana.	Evaluación negativa. La docente replantea las preguntas para llevar al estudiante a elaborar el concepto. Sigue asignando turno.
E	Que soy morena, tengo el pelo ondulado, bajita.	La estudiante se describe a sí misma para dar una respuesta. Esta intervención es una ejemplificación o

	un pseudoconcepto.
D Repite: morena, cabello ondulado, bajita. Miren esas palabras, las voy a escribir aquí (la docente escribe en el tablero la respuesta de la niña). Verdad, estas son palabras que nos están diciendo ¿Qué?, de Dayana, ¿Qué nos están diciendo de Dayana estas palabras?, morena, ondulado, bajita.	La docente continúa en el proceso de andamiaje para llevar a los educandos a conceptualizar. Hace uso de la ejemplificación de la niña como otro punto de referencia para seguir en este proceso. Pretende que los estudiantes entiendan qué hizo la compañera.
E El físico de ella.	El estudiante contesta adecuadamente. De esta manera se evidencia que hay una construcción más apropiada del contexto.
D Bien Maura, entonces ¿Qué hace referencia a lo físico?, esa palabra físicamente que querrá decir. Si Dayana me está diciendo que físicamente ella es morena, tiene el cabello ondulado y es bajita ¿Qué querrá decir eso de físicamente?, a ver allá	Evaluación positiva de la respuesta. Continúa la construcción del concepto.
E Como es uno.	Otro estudiante insiste con la misma respuesta ambigua. Esto quiere decir que no le quedó claro parte del proceso de construcción del concepto.
D Pero ¿en qué parte?. (Los estudiantes levantan la mano y la docente asigna turno) A ver	La docente continúa preguntando para llegar al concepto de características físicas. La pregunta tiene como objetivo completar las respuestas dadas anteriormente.
E Por fuera	Ya hay una conceptualización más completa por lo que en sus propias palabras, los estudiantes evidencian que lo físico hace parte de las características externas de una persona.

La subcategoría *Evaluación* se define a la luz de los datos como los procesos a través de los cuales se realiza seguimiento y retroalimentación al aprendizaje, a la secuencia didáctica en sí

misma, a las estrategias de las cuales hace uso la docente y los educandos para lograr este propósito. En la praxis de la secuencia didáctica se percibió que existieron momentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Según Wragg (2003) los procesos autoevaluativos contribuyen a que el estudiante tome conciencia de su punto de partida y de su avance, al tiempo que lo responsabiliza de su aprendizaje. La maestra constantemente está llevando a los niños a autoevaluarse.

Por su parte, la coevaluación es una oportunidad para el trabajo colaborativo y para la construcción de saberes de manera grupal. En la clase fue evidente que la interacción entre pares contribuyó a la consolidación de mejores procesos de interpretación de textos. Finalmente, la heteroevaluación realizada por el docente se hace manifiesta durante toda la secuencia didáctica. La maestra evaluó negativa (no acepta la respuesta del estudiante) y positivamente (acepta la respuesta del estudiante) las respuestas de los educandos y esto se hizo evidente a través de su discurso.

La evaluación positiva se hacía de manera indirecta o directa. La evaluación positiva indirecta consistía en repetir las respuestas acertadas de los educandos y la directa se hacía a través de estímulos como “Muy bien”, “Excelente”; mientras que para evaluar negativamente volvía a plantear la pregunta para darles a entender que tenían que replantear su respuesta o les solicitaba a los niños que justificaran sus apreciaciones. En ocasiones usaba la respuesta inadecuada para construir nuevos interrogantes y llevarlos a la construcción del saber. La etapa de reescritura en el tablero, en el cual la docente orientaba el proceso de parafraseo y la deconstrucción fueron fases en las cuales se evidenció con más claridad una evaluación que promovía el aprendizaje. De esta manera se percibió una evaluación de tipo formativo.

Por otro lado, una de las estrategias más usadas para la evaluación es la pregunta. La docente realizó talleres escritos, en el cual se desarrollaron interrogantes para monitorear la comprensión de textos atendiendo a los tres niveles de interpretación: Literal, Inferencial y Crítico. Según Jurado, Pérez y Bustamante (1997) el nivel literal de lectura responde al reconocimiento de palabras y significados, atendiendo a las variantes de transcripción y paráfrasis, mientras que el inferencial trata de dar cuenta de las conexiones o relaciones entre los significados del texto. Por su parte, los interrogantes de tipo crítico llevan al educando a emitir

juicios y valoraciones del texto desde su rol como ser social. En este nivel se considera a los textos como elementos de comunicación con una función específica en el mundo.

La subcategoría de *recursos* hace referencia a las herramientas y elementos de los cuales se vale el profesor para desarrollar su clase. En esta subcategoría se observó que el docente hizo uso de recursos tecnológicos como vídeo beam, papelería, marcadores, colores, etc. Elementos pertinentes para con las etapas de la clase. Una de las ventajas de la pedagogía de género es que utiliza pocos recursos y los que emplea son asequibles.

El factor tiempo es un criterio o indicador de esta subcategoría. Durante la clase, se percibe que la maestra distribuyó el tiempo adecuadamente para el desarrollo y realización de las actividades. Sin embargo, el tiempo puede convertirse en una desventaja para la implementación de esta metodología, ya que se requieren como mínimo de ocho a diez sesiones para culminar las etapas de la misma y las condiciones de los horarios de las instituciones pueden ser un factor en contra.

Con respecto a la segunda categoría de análisis denominada *Ambiente de aula* es posible manifestar que se encuentran los criterios referentes al ambiente de aprendizaje en su aspecto físico y a aquellas conductas, criterios, normas, acuerdos o hábitos que hacen del espacio formativo un escenario de participación, democracia y convivencia.

En palabras de Loughlin y Suina (2002), el ambiente de trabajo escolar es más que un espacio. Es un escenario de aprendizaje, que se hace partícipe también del proceso, pues es un entorno que va más allá de lo arquitectónico y físico y que es creado por los participantes en el acto pedagógico. Aunque lo estrictamente físico es relevante porque la planificación de las actividades deben dar cuenta del espacio y su uso, las relaciones que se establezcan en su interior son vitales para la enseñanza – aprendizaje.

Precisamente, a lo largo de la secuencia didáctica se discriminaron algunas acciones que contribuyeron al ambiente del aula en dos Subcategorías: Espacio y Acuerdos de convivencia. Con referencia a la subcategoría Espacio se notó que la disposición de estos fue adecuada para el desarrollo de la clase. Se observa que el aula en la cual se implementaron las clases es pequeña, pero cómoda, bien iluminada, ventilada y tiene un clima agradable. Está ambientada con

elementos propios de la metodología Aceleración del aprendizaje y es motivadora por sus colores y los recursos con los que cuenta, de los cuales la docente hizo uso.

Cabe resaltar que en el trabajo en grupos, la maestra dispuso de otro espacio mucho más amplio para que cada equipo tuviese mayor comodidad a la hora de entablar las discusiones en los grupos. Esta acción denota planificación y completa consciencia de la significancia del ambiente y del espacio en los procesos pedagógicos. De esta forma, se evidenció cómo el espacio incide en el propósito formativo de una clase, de modo, que contribuyó al logro del objetivo de aprendizaje.

La segunda subcategoría de esta gran Macrocategoría llamada Ambiente de aula es *Acuerdos de convivencia*. Esta subcategoría de análisis está enmarcada en lo que a la luz de los postulados de Habermas (1980) se consideran como Ética de la comunicación. Vargas (2004) asegura que la puesta en práctica de estrategias que contribuyan a ambientes de aula más participativos está contribuyendo a la formación del ser como ciudadano del mundo.

Lo anterior se logra a través de la creación de escenarios donde el lenguaje sea el mediador, en los cuales se pueda enseñar desde la diversidad, desde encuentros en los que se fomente el respeto por las interlocuciones, de los turnos, entre otros. Frente a esto en los Estándares básicos de competencias en lenguaje, manifiestan que

Es apremiante que los estudiantes, desde una perspectiva de la ética de la comunicación, desarrollen su capacidad de emplear el lenguaje para construir nuevos acuerdos, a partir de dar a todos los involucrados en la actividad comunicativa la posibilidad de expresar sus opiniones, sus posturas, sus argumentos. MEN (2006, p. 23)

Durante la secuencia didáctica se observó de manera reiterada que existen pactos o acuerdos para la convivencia, incorporados al proceder diario tales como: solicitar el turno de la palabra, el respeto por la opinión de los demás y por el turno conversacional. De igual modo, la docente se encarga de recordarlos, en los casos en los que la dinámica misma de la clase lleve a los niños a incurrir en faltas contra estos acuerdos. A su vez, la secuencia didáctica dio cuenta de espacios para la concertación, la discusión, la expresión libre de sus posturas y de explicaciones o argumentos. (Ver tabla 17)

Tabla 17.

Ejemplo de la subcategoría Acuerdos de convivencia.

D	Buenos días. Les voy a entregar una lectura. Vamos a leerla. El jefe de cada fila reparte al resto de los estudiantes. (Repartiendo hojas) ok. ¿Listo? ¿Todos tenemos el texto? Vamos a mirar el texto, vamos a observarlo primero. Vamos a mirar cuál es su título. Vamos a mirar las imágenes que tiene, vamos a observar muy bien, cuántos párrafos tiene, qué dibujos tiene. Todo, vamos a observar todo. (Momento de observación. Pasa un tiempo) ¿Cuál es el título del texto? (estudiantes levantan la mano) (docente asigna turno) A ver Maura.	La maestra da instrucciones para iniciar la contextualización y para que todos los estudiantes tengan el material. La docente hace preguntas cuyo objetivo es promover la predicción y activar saberes previos. Los estudiantes levantan la mano y la docente asigna el turno. De esta forma organiza la participación, se respetan normas de convivencia y se fortalecen competencias ciudadanas. La docente hace pregunta literal para que los estudiantes den el título del texto.
E	Descripción de una persona	Respuesta adecuada del estudiante

La tercera Categoría denominada Interacción tiene mucha relación con los procesos de interlocución mencionados. Aquí se abordan las subcategorías Participación de los estudiantes, Docente – estudiante y Estudiante- estudiante, en las cuales se analizan las relaciones entre los actores pedagógicos y se caracteriza la participación de los estudiantes.

Bajo la subcategoría Participación de los estudiantes se observó que durante la secuencia didáctica la docente promovió la participación de los estudiantes durante la clase haciendo uso de interrogantes que los invitaban a participar tales como: ¿Alguien tiene una opinión diferente?, ¿Quién me colabora con la lectura de este párrafo? Tal como se expresó en párrafos anteriores, la participación era regulada por una serie de acuerdos que permitían una participación sana e igualitaria. Se evidenció que los educandos hacían sus aportes a la clases de manera voluntaria, para ello levantaban la mano y la docente asignaba turno.

En las sesiones se manifestaron algunos signos o elementos que permitieron dar cuenta de la atención que la maestra prestaba a todas las intervenciones de los educandos, pues o bien repetía lo que manifestaban o a partir de sus intervenciones formulaba otro interrogante o creaba discusión en el grupo. La clase fue una construcción colectiva apoyada en las participaciones de los niños y escenario para la coevaluación y heteroevaluación.

Por su parte, las subcategorías Docente – Estudiante y Estudiante – estudiante trataron las relaciones entre los participantes del proceso de aprendizaje. Desde los datos que emergieron de la observación es posible manifestar que las interacciones en el aula se mostraron de manera constante durante toda la secuencia didáctica y se caracterizaron por ser respetuosas y horizontales y cabe resaltar, que contribuyeron al proceso de aprendizaje. Tal como lo manifiesta Moss et al (2016) el aprendizaje del lenguaje requiere de orientaciones a través de la interacción, en espacios compartidos, en experiencias en las cuales se co –construyan significados y sentidos, para luego fomentar la labor individual.

De esta forma, el colectivo de investigación puede dar cuenta de que los logros tras la implementación de la Pedagogía de género en el aula de Aceleración del aprendizaje fueron significativos. El desarrollo del proceso tuvo dificultades que fueron superándose poco a poco, pues la metodología es nueva para los estudiantes y esta fue su primera experiencia trabajando con un texto desde las dimensiones a través de las cuales se abordó.

El nivel de satisfacción de los educandos fue alto. La encuesta de satisfacción y su análisis (Ver anexo 9) evidencian que la mayoría de los estudiantes se sintió a gusto con la metodología, en especial con la forma como aprendieron cosas nuevas de textos descriptivos, valoraron el nivel de participación y el fomento de la misma por parte de la maestra y la dinámica misma.

En este punto, es importante aclarar que las actividades planeadas en el marco de la propuesta de innovación no se lograron ejecutar en su totalidad. Sin embargo, desde la comparación de los estados iniciales con lo que respecta a las habilidades comunicativas y competencias de lenguaje de los educandos al momento de finalizar la intervención parcial, se percibe un cambio o avance. Lo descrito en cada una de las categorías anteriores permite dar cuenta de ello.

Bajo esta metodología los educandos pueden conocer los textos, deconstruirlos, analizar su estructura y función social para producir sus propios textos. Fue una oportunidad de aprendizaje colaborativo, desde el lenguaje.

7. CONCLUSIONES

El colectivo de investigación concluye, luego de la implementación de la Pedagogía de género en el aula de Aceleración del aprendizaje, que este conjunto de estrategias cognitivas, pedagógicas y metodológicas pueden contribuir al fortalecimiento de los procesos de interpretación y producción de textos. Del mismo modo, potencia las habilidades de escuchar y hablar, como procesos trascendentales en entornos comunicativos. El desarrollo de la planeación, ejecución y evaluación de la misma consolidó un accionar pensado desde la construcción de los aprendizajes a través del uso del lenguaje como herramienta social y de poder.

La experiencia de implementar esta propuesta fue satisfactoria y de gran significado para el cuerpo de maestros y educandos, pues se vivenció como una manera democratizadora de acceder a los textos, comprenderlos, analizarlos y reproducirlos. De esta manera, se considera que se contribuyó desde la investigación y la praxis pedagógica a la formación de ciudadanos que reconocen en el lenguaje un recurso para desenvolverse en la sociedad. En este sentido, la Pedagogía de género posibilita que el lenguaje asuma protagonismo en las aulas.

Por su parte, la población beneficiada hace parte de un grupo de niños del sector del suroccidente de Barranquilla, de escasos recursos, con dificultades sociales y académicas, que necesitaban aprender a buscar en los textos mismos, aspectos que se requieren conocer para adentrarse en la producción escrita. Para los maestros investigadores significó desentrañar teorías constructivistas, socioculturales, interaccionista, cognitivas, funcionalistas que confluyen en esta metodología para beneficio de la población mencionada. Es satisfactorio vivenciar cómo este tejido de saberes puede llevarse a la práctica y consolidarse como una alternativa posible de acercamiento a los géneros y a la criticidad.

En el análisis de la implementación de la propuesta se evidenció que cada una de las etapas de la secuencia didáctica tenía un propósito con el texto. Los estudiantes vivieron la experiencia de estudiar desde distintas dimensiones un mismo escrito, para dar cuenta de sus particularidades. Finalmente, pudieron evaluar el texto alcanzando niveles altos de comprensión y elaboración de respuestas, en las cuales hicieron conexiones con su realidad y de esta forma dieron muestra de un aprendizaje significativo.

El empoderamiento con el lenguaje viene dado, justamente, por el conocimiento de su funcionamiento en la realidad o en la vida diaria; es decir, al fomentar la conciencia crítica del lenguaje. Cuando en las aulas de clase se enseña a usar el lenguaje, más que enseñar el idioma, se da al educando las herramientas para un desempeño académico, profesional y de ciudadano exitoso.

La ética de la comunicación juega un rol importante en esta metodología. Pues todo ciudadano reconoce sus derechos y deberes en la comunicación como proceso vital para el ser humano. Entonces, reconocerse como ciudadano del mundo es participar en la construcción y cumplimiento de los principios de la interacción. Esta experiencia permitió a los estudiantes construir aprendizaje de manera colectiva y aprender de las relaciones con los demás.

En resumen, la Pedagogía de género es un conjunto de estrategias que promueve el fortalecimiento de las habilidades de los educandos y consolida un aprendizaje desde el lenguaje para el fortalecimiento de su competencia comunicativa. Este tipo de estrategias es viable o factible de implementar, pues todos los géneros tienen un patrón o estructura que es susceptible de enseñar y de aprender. Del mismo modo, se concluye que la implementación de este tipo de estrategias es una oportunidad para que escuelas públicas, con población de escasos recursos puedan lograr procesos educativos de calidad y se acceda a la equidad social.

8. RECOMENDACIONES

La escuela es el contexto social y cultural en el cual los estudiantes desarrollan gran parte de sus procesos de pensamiento. En este sentido son trascendentales los procesos de interacción, el acompañamiento del docente, la mediación del lenguaje, los saberes previos del educando, la vivencia de un proceso de participación activa por parte de los niños y finalmente, la verbalización del aprendizaje.

En la praxis es evidente que los niños aprenden de manera significativa con sus pares, y a lo largo de su avance en el proceso académico, se logra un desarrollo cognitivo y una evolución en el uso que hace del lenguaje. Por lo anterior, una de las recomendaciones que se proponen para el mejoramiento de la práctica pedagógica que posibiliten facilitar futuras aplicaciones o la reorientación de la implementación en otros contextos educativos es la de promover los espacios de interacción a través de la generación de discusiones guiadas por la estrategia de la pregunta.

El poder de la pregunta en la educación como estrategia metodológica data de la antigua Grecia en la que se empleaba como método para generar saber. Hoy por hoy, la Mayéutica es útil en los procesos de construcción del conocimiento, en circunstancias en las que se requiere realizar andamiaje para apoyar el proceso o para fomentar la argumentación en los educandos. Además, se sugiere tener en cuenta los saberes previos de los estudiantes y hacer conexiones con su contexto más cercano para tomarlo como punto de partida. En este punto es conveniente destacar la construcción de acuerdos y normas de convivencia que permitan crear un ambiente de aula democrático y participativo.

Otra forma de hacer partícipe al educando en su propio proceso de aprendizaje es establecer junto a él, el objetivo por aprender, y hacerle visible los pasos para llegar a conseguir esta meta. De esta manera, se propicia la autoevaluación y se hace una pedagogía visible que lo responsabiliza más de su formación.

En lo que hace referencia a la Pedagogía de género como tal, se plantea la propuesta de darle a conocer al educando tres géneros por grado, de modo que pueda estar en contacto con diversos ejemplares de una misma tipología y se le facilite comprender los diversos estilos y escenarios sociales en los que puede hacer uso de ellos.

Igualmente, se aconseja ilustrar de manera clara al educando en la estructura de los textos que se analizan y hacerlos partícipes de la lectura. Antes de iniciar una lectura individual, es mejor generar un espacio para la lectura colectiva en la que los educandos puedan apropiarse aún más de las características del género y así, comprenderlo mejor. Esta situación evitaría la frustración al leer y fortalecería el aspecto emocional del estudiante, factor importante en este proceso. Es importante recomendar en este apartado, la puesta en práctica de las múltiples estrategias cognitivas para la comprensión de lectura y la producción de textos escritos, ampliadas en el Marco teórico.

Una de las ventajas de la implementación de la Pedagogía de género es que no requiere de gran cantidad de recursos didácticos, pero se advierte sobre la importancia de contar con una proyección del texto estudiado en gran tamaño, para que las actividades se hagan en conjunto y con visibilidad para todo el grupo, y, de esta forma, otorgar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes.

Una etapa de la clase que también debe ser visible para todos es la reescritura del texto o la modelación de textos en la fase de construcción colectiva. Es ideal que todos participen en la producción y edición de este texto para que la actividad tenga sentido. Precisamente, la escritura como punto de llegada de esta metodología es una más de sus potencialidades.

También se plantea la posibilidad de promover la Pedagogía de género para el apoyo interdisciplinario. Es decir, tratar de abordar textos de otras áreas del conocimiento para apoyar desde el estudio del lenguaje los procesos académicos de los estudiantes. De ser esto posible, se consolidaría un proyecto institucional que trascienda las barreras de un aula en particular y se proyecte como una estrategia en la búsqueda de la calidad educativa.

Conjuntamente, se sugiere que se desarrollen las etapas en tiempos cortos, lo estrictamente necesario para cumplir con un objetivo puntual. Crear metas a corto plazo e ir las superando motiva al educando, aún más, que estableciendo un propósito final a largo plazo. Para propósitos evaluativos se aconseja estar atento al desarrollo y evolución del grupo, pues cada educando dará muestras de su nivel de competencias y evidenciará sus avances desde sus potencialidades (Orales, escritas, interpretativas).

Así pues, para la etapa de producción de textos de manera individual se invita a realizar acompañamiento, seguimiento y retroalimentación al proceso de escritura. Finalmente, el colectivo de investigación recomienda la implementación de esta propuesta pedagógica por los múltiples beneficios para la formación de un ciudadano competente en el uso del lenguaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychological Association. (2017). Normas APA 2017. Recuperado de: <http://normasapa.net/2017-edicion-6/>.
- Arias, F. (2006) *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Venezuela: Episteme.
- Barletta, N. & Chamorro, D. (eds) (2011). *El texto escolar y el aprendizaje: enredos y desenredos*. Barranquilla: Universidad del Norte
- Barquero, R. (1996). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos aires: Aique
- Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- Bruner, J.(2001). El proceso mental en el aprendizaje. Madrid, España. Nacea.
- Bruner, J.S. (1975). *Early social interaction and language acquisition*. London: Academic Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Acts of the meaning*. Cambrigde: Harvard University Press.
- Carrera, B y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, vol. 5 (13), 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Centeno, R.(2015). *Leo y comprendo 1*. Bogotá, Colombia: Libros y libros.
- Cháves, L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Educación*, 25(002), 59-65
- Habermas, J. (1980). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid, España: Taurus.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2004). *The language of science*. (Collected works of M. A. K. Halliday, vol. 5). London: Continuum.

Herazo, J. D. (2012). Using a genre-based approach to promote oral communication in the Colombian English classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 14(2), 109.126.

Hernández Sampieri, Baptista y Fernández (2014). Metodología de la Investigación. Ciudad de México D.F.: México. Mcgraw-hill.

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES. (2016) Informe de resultados Pruebas Saber en el área de lenguaje 3°, 5° y 9° de la Institución Educativa Distrital La Libertad. Anualidades 2012 – 2016. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

Instituto Colombiano para la evaluación de la educación ICFES (2016) Informe de resultados Pruebas Saber en el área de lenguaje 3°, 5° y 9° del Colegio Distrital María Auxiliadora. Anualidades 2012 – 2016. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/>

Jurado, F., Pérez, M. y Bustamante, G. (1998). Juguemos a interpretar. Bogotá, Colombia. Plaza y Janes.

León, O. y Montero, I. (2002). Métodos de investigación en psicología y educación. Madrid, España. Mcgraw-hill.

Loughlin, C. y Suina, J. (2002). El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización. Madrid, España. Ediciones Morata.

Luria, A. (1985) *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Martínez y Roca

Martin, J. R. & Rose, D. (2007). *Working with discourse; Meaning beyond the clause*. London: Continuum.

Martin, J. R. (1999). Mentoring semogenesis: ‘Genre-based’ literacy pedagogy. In F. Christie (ed.), *Pedagogy and the shaping of consciousness: Linguistic and social processes*, (pp. 122-155). London: Cassell

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. Derechos Básicos de Aprendizaje. (2015-2017). Bogotá, Colombia: recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349446_genera_dba.pdf

Moll, L. (1993). *Vygotsky y la educación*. Buenos Aires: Aiqué.

Moss, Benítez y Mizuno (2017). Textos que se leen en la universidad: una mirada desde los géneros discursivos en la Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.

Moss, M. G. (2016a). La pedagogía de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J.

Moss, M. G. (2016b). La teoría de géneros. En M. G. Moss, T. Benítez Velásquez & J.

Moyano, E. I. (2007). Enseñanza de habilidades discursivas en español en contextos preuniversitarios: Una aproximación desde la LSF. *Revista Signos*, 40(65), 573-608.

Muñoz, I. (2010). Guía docente de modelo educativo Aceleración del aprendizaje. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Natale, L. (coord.) (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Oteíza, T. & Pinto, D. (eds) (2011). *En re-construcción: Discurso, identidad y nación en los manuales escolares*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.

Rose, D. & Martin, J. R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney School*. Sheffield: Equinox.

Sagré, A. & Herazo, J. D. (2015). Generic, discourse, and lexicogrammatical characteristics of a listening exercise in a EFL classroom. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 113-127

Van Lier, L. (2014). *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. London: Routledge

Vargas, A. (2004). Estándares y ética de la comunicación. *Enrédete vé. 7*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Vygotsky, L. S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber & A.S. Carton (Eds), *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39–285). New York: Plenum Press. (Original work published 1934.)

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100

Wragg, E. (2003). *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona, España. Paidós.

ANEXO 1

Guía de entrevistas a docentes del área de lenguaje y estudiantes de grado 4° y aceleración del aprendizaje.

PROPUESTA INNOVADORA: LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LENGUAJE

Objetivo: Conocer la opinión de los docentes del área de lenguaje de las instituciones educativas distritales objeto de estudio con respecto a aspectos metodológicos del área.

Preguntas:

1. ¿Qué significa el área de lenguaje para la institución?
2. ¿Qué tipo de estrategias metodológicas utiliza para desarrollar sus clases?
3. ¿Cómo promueve los procesos de interpretación de textos en el área de lenguaje?
4. ¿Cómo promueve los procesos de producción de textos en el área de lenguaje?
5. ¿Qué recursos emplea para las anteriores causas?
6. ¿Cómo contribuye desde el área de lenguaje al aprendizaje de otras áreas?
7. ¿Cuáles cree que son las oportunidades y fortalezas con las que cuenta el área?
8. ¿Cuáles cree que son las amenazas y debilidades del área?
9. ¿Cuáles considera que son las principales fortalezas y debilidades de los estudiantes en el área de lenguaje?
10. ¿Qué opina de los resultados de las pruebas saber en la institución?
11. ¿De qué manera es posible hacer uso de las bondades del área y de las habilidades de los estudiantes para lograr mejores resultados en las pruebas saber?
12. De qué manera es posible superar las dificultades que ha mencionado para lograr mejores procesos de aprendizaje con el lenguaje y a través de él?

**PROPUESTA INNOVADORA: LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE
TEXTOS**

GUÍA DE ENTREVISTA A ESTUDIANTES DE 4° Y ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes de 4° y Aceleración del aprendizaje de las instituciones educativas distritales objeto de estudio con respecto a aspectos metodológicos del área.

Preguntas:

1. ¿Te gustan las clases de español? ¿Por qué?
2. ¿De qué manera el maestro de español da sus clases?
3. ¿De qué manera los maestros te han enseñado a comprender textos?
4. ¿De qué manera has aprendido a escribir textos?
5. ¿Qué recursos usa el docente para desarrollar sus clases?
6. ¿Has usado la lectura y escritura para aprender en otras áreas?
7. ¿Los maestros de otras áreas usan la lectura y la escritura en sus clases?
8. ¿Cuáles crees que son tus principales fortalezas en el área de lenguaje?
9. ¿Cuáles crees que son tus debilidades en el área de lenguaje?
10. ¿Cómo te gustaría que fueran las clases de lenguaje?

ANEXO 2

Diseño del curso

IDENTIFICACIÓN

Colegio Distrital María Auxiliadora

Institución Educativa Distrital La Libertad.

AREA: Humanidades.

ASIGNATURA: Lengua Castellana

GRADOS: 4° - Aceleración del aprendizaje

Metas generales del curso	Fortalecimiento de habilidades de lectura y escritura
	Comprensión y producción de textos orales y escritos con función descriptiva, informativa y narrativa.
	Promoción del respeto en actos comunicativos.
Objetivos	Leer y escribir textos descriptivos, narrativos e informativos.
	Comprender y producir textos descriptivos, narrativos e informativos identificando ideas principales y secundarias, reconociendo su estructura, clasificación y función comunicativa.
	Respetar y aplicar los principios básicos de la comunicación, la opinión de los interlocutores, sus roles y turnos conversacionales en actos comunicativos.
Estándares	<ol style="list-style-type: none">1. Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda organización y almacenamiento de la información.<ul style="list-style-type: none">• Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo y narrativo.2. Produzco textos orales y escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.3. Tengo en cuenta en mis interacciones comunicativas, principios básicos de la comunicación: reconocimiento del otro en tanto interlocutor válido y respeto por los turnos conversacionales.

Derechos básicos de aprendizaje.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organiza la información que encuentra en los textos que lee, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que le facilitan el proceso de comprensión e interpretación textual. 2. Crea textos literarios en los que articula lecturas previas e impresiones sobre un tema o situación. 3. Produce textos atendiendo a elementos como el tipo de público al que va dirigido, el contexto de circulación, sus saberes previos y la diversidad de formatos de la que dispone para su presentación. 4. Analiza la información presentada por los diferentes medios de comunicación con los cuales interactúa.
----------------------------------	--

1 UNIDAD

Contenidos	Objetivos específicos
1. Ideas principales y secundarias.	Identifica ideas principales y secundarias en textos descriptivos.
2. . Oraciones y sus tipos.	Identifica diferentes tipos de oraciones y produce las propias.
3. Los párrafos y sus funciones	Identifica las funciones de los párrafos en textos escritos.
4. Género descriptivo y su función comunicativa.	Lee textos descriptivos reconociendo sus características y función comunicativa.
5. Estructura del texto descriptivo.	Reconoce la estructura de los textos descriptivos.
6. Sustantivos y adjetivos calificativos.	Identifica los sustantivos y adjetivos en los textos que lee.
7. Función gramatical de los sustantivos y adjetivos calificativos.	Reconoce la función gramatical de los adjetivos y sustantivos en los textos que lee.
8. Concordancia gramatical	Produce oraciones utilizando categorías gramaticales en concordancia de género y número.
9. Elaboración de planes de preescritura para organizar ideas.	Diseña un plan para elaborar un texto descriptivo.
10. Uso del punto y la coma.	Usa el punto y la coma de manera adecuada en su texto descriptivo.
11. Uso de las mayúsculas	Hace uso de las mayúsculas de manera adecuada en su texto descriptivo.

2 UNIDAD

Contenidos	Objetivos específicos
1. Género narrativo	Lee textos narrativos e identifica su función comunicativa.
2. Clases de textos narrativos	Discrimina las clases de textos narrativos y los clasifica por sus características.
3. El diálogo en la narración.	Reconoce el propósito del diálogo en la narración.
4. Uso del Guión.	Usa el guión como recurso ortográfico para producir diálogos en sus textos narrativos.
5. Signos de exclamación e	Usa correctamente signos de interrogación y exclamación

interrogación.	en la producción de textos narrativos.
6. La descripción en la narración	Identifica la función de la descripción en la narración.
7. El verbo y sus tiempos básicos.	Reconoce la función gramatical de los verbos y su uso en diferentes tiempos y textos.
8. Estructura del género narrativo.	Reconoce la estructura del texto narrativo.
9. Elementos de la narración.	Identifica los elementos propios de una narración.
10. Conectores lógicos.	Hace uso de conectores lógicos como en la producción de su texto narrativo.
11. Concordancia verbal.	Utiliza verbos con coherencia gramatical en la producción de sus textos narrativos.
3 UNIDAD	
Contenidos	Objetivos específicos
1. Textos informativos: el aviso.	Lee avisos e identifica su intención comunicativa.
2. Medios de comunicación.	Reconoce las características de los medios de comunicación y analiza los mensajes que emiten.
3. Elementos de la comunicación.	Identifica los elementos de la comunicación en situaciones reales de interacción.
4. La publicidad	Lee y analiza textos publicitarios.
5. Discurso del texto publicitario	Comprende elementos y recursos de los cuales hace uso el texto publicitario para cumplir su función comunicativa
6. El adverbio	Identifica en los textos que lee los adverbios y su función comunicativa.
7. Las preposiciones.	Reconoce la función de las preposiciones en los textos que lee.
8. Uso de la imagen en textos informativos.	Utiliza el texto icónico como recurso de apoyo al propósito comunicativo del texto informativo.
9. Estructura del texto informativo.	Identifica la estructura del aviso como texto informativo.
10. Conectores lógicos.	Usa conectores lógicos como elementos de enlace en la producción de su texto informativo.

ANEXO 3

Diseño de la secuencia didáctica

IDENTIFICACIÓN

CONTEXTO: Institución Educativa Distrital La Libertad.

GRADO: Aceleración del aprendizaje.

PEDAGOGÍA DE GÉNERO


INFORME DESCRIPTIVO: Descripción de una persona

TEXTO DESCRIPTIVO

Antes de leer...

- ¿Cómo eres físicamente?

Descripción de una persona



Hola, mi nombre es Juliana, tengo 6 años, vivo en Cartagena y estoy en grado primero.

¿Cómo es físicamente? Soy delgada y un poco alta para mi edad. Mi cabello es de color castaño, rizado y alborotado. Mi piel es morena y suave. Tengo los ojos cafés oscuros, la nariz chata y la boca pequeña y rosada.

¿Cómo le gusta vestirse? Me gusta usar ropa que sea fresca como blusas de tiritas y bermudas que sean de colores claros.

¿Cómo es su personalidad? Soy una niña sonriente, juguetona, inteligente, amorosa y me gusta compartir mucho con mis amigos.

¿Qué le gusta hacer? Me gusta leer, jugar ajedrez con mi abuelo, practicar baloncesto y ayudarlo a mis padres con las tareas de la casa.

Fuente: Centeno rojas (2015)

ETAPAS DE LA CLASE	
CONTEXTUALIZACIÓN	<p>En la fase de contextualización se promueven predicciones a partir de títulos e información periférica y de este modo activar conocimientos previos. Por ello, a través de la técnica de lectura rápida (primera lectura) Se realizarán los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo con el título, ¿De qué podría tratarse la lectura? • ¿Qué representa la imagen? • ¿Qué relación encuentras entre el título y la imagen? • ¿Quién es el autor del texto? • ¿Cuál es la fuente del texto?
ESTRUCTURA Y PROPÓSITO DEL TEXTO	<p>El docente modela la lectura: lee en voz alta para todo el grupo.</p> <p>El docente realiza interrogantes para que los estudiantes den cuenta de la información nueva o que ya conocían del texto que acaban de leer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La información del texto es clara? • ¿El texto tiene palabras desconocidas? Subráyalas de color rojo. <p>Los estudiantes hacen una segunda lectura. Esta vez en voz alta. Cada uno lee una oración La técnica a implementar para dar cuenta de la comprensión en un nivel literal es el parafraseo.</p> <p>En el tablero se escriben las oraciones que los niños produzcan, luego del ejercicio de parafrasear el texto. Un estudiante escribe las oraciones. De esta manera, se reescribe el texto. Finalmente, se corrige el mismo y se mejora con el uso adecuado de conectores textuales</p> <p>Una vez realizadas las preguntas se procede a indagar sobre el tipo de texto, sus características y procedencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿El texto tiene Títulos o subtítulos? • ¿Cómo está organizado el texto? ¿Cuáles son sus partes? <p>El docente explica el propósito del texto: Texto Descriptivo y presenta su estructura dividiendo el texto en párrafos.</p> <p>El docente realiza énfasis en la macroestructura textual de este tipo de escrito. En este caso se aborda la descripción de una persona y se tienen en cuenta varios aspectos como:</p>

	<p>1° párrafo: presentación (Nombre, edad, ciudad de proveniencia)</p> <p>2° párrafo: descripción física</p> <p>3° Párrafo: gustos al momento de vestirse.</p> <p>4° párrafo: descripción de su personalidad.</p> <p>5° Párrafo: Actividades favorita.</p>
LECTURA DETALLADA	<p>Se hace relectura del texto párrafo a párrafo para identificar las palabras claves con color verde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deconstrucción: para dar cuenta de aspectos tales como: <ul style="list-style-type: none"> Presencia de elementos descriptivos: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sustantivos: color amarillo. ✓ Adjetivos: color azul. ✓ Verbos: color naranja. <p>Acto seguido se indaga por: ¿Qué se está describiendo? ¿Cómo se describe? ¿Qué se dice del objeto a describir?</p> <p>(Ver en Anexo 1) resaltados y comentarios donde se explicita este análisis por categorías.</p> <p>Se realizan preguntas para monitorear la comprensión:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A Quién se describe? 2. ¿Cuántos años tiene? 3. ¿Dónde vive? 4. ¿Cuál es su contextura y altura? 5. ¿Las características físicas y la imagen, nos dan cuenta que la niña tiene facciones <ol style="list-style-type: none"> a. asiáticas b. afrodescendientes c. indígena? 6. ¿Cómo es su cabello? Su piel? ¿Sus ojos? ¿Su nariz? ¿Su boca? 7. ¿Cómo le gusta vestirse a la niña? ¿Por qué crees que le gusta vestirse así? 8. ¿Cómo es la niña en su personalidad? 9. ¿Cuáles son las actividades favoritas de la niña? 10. ¿Qué otras características podemos inferir si sabemos que a la niña le agrada: <ul style="list-style-type: none"> • Leer • Ayudar a sus padres. 11. ¿Qué quiere decir la niña cuando manifiesta que es un poco alta para su edad? ¿Cuáles podrían ser las razones de ello? 12. ¿Cómo te pareció la descripción? 13. ¿Cuáles aspectos te parecieron innecesarios? ¿Cuáles agregarías? 14. ¿Crees que la imagen se relaciona con el texto? ¿qué otras

	<p>imágenes usarías? ¿Por qué?</p> <p>15. ¿Qué palabras cambiarías sin alterar el sentido?</p> <p>16. ¿Para qué sirve este tipo de textos?</p> <p>17. ¿En qué situaciones usarías este tipo de textos?</p>
REPRESENTACIÓN DE LAS IDEAS DEL TEXTO	<p>Para representar las ideas del texto se organizan en un organizador gráfico las características de la niña teniendo en cuenta las siguientes categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación personal ✓ Características Físicas ✓ Gustos en su manera de vestir. ✓ Aspectos de su personalidad. ✓ Actividades favoritas. <p>(Ver organizador gráfico sugerido al final de la planeación).</p> <p>Una vez realice el organizador gráfico correspondiente a la lectura, se diseñará el de cada uno con sus características propias.</p>
REACCIÓN AL TEXTO	<p>Se lleva al estudiante a cuestionar el texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cuestiona el texto: su lenguaje, su estructura interna. • Identificar vacíos en la información. • Se plantea una reescritura del texto a partir de elementos faltantes. • Se escribe o produce su propio texto, teniendo en cuenta las características de cada párrafo. Este ejercicio es un proceso que lleva tiempo.
AUTOEVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Se incita a parafrasear el texto párrafo a párrafo, a medida que se lee como estrategia de lectura. • Se monitorea la comprensión durante todo el proceso a través de preguntas, teniendo en cuenta la participación.

DECONSTRUCCIÓN

Descripción de una persona



Hola mi nombre es Juliana, tengo 6 años, vivo en Cartagena y estoy en grado primero.

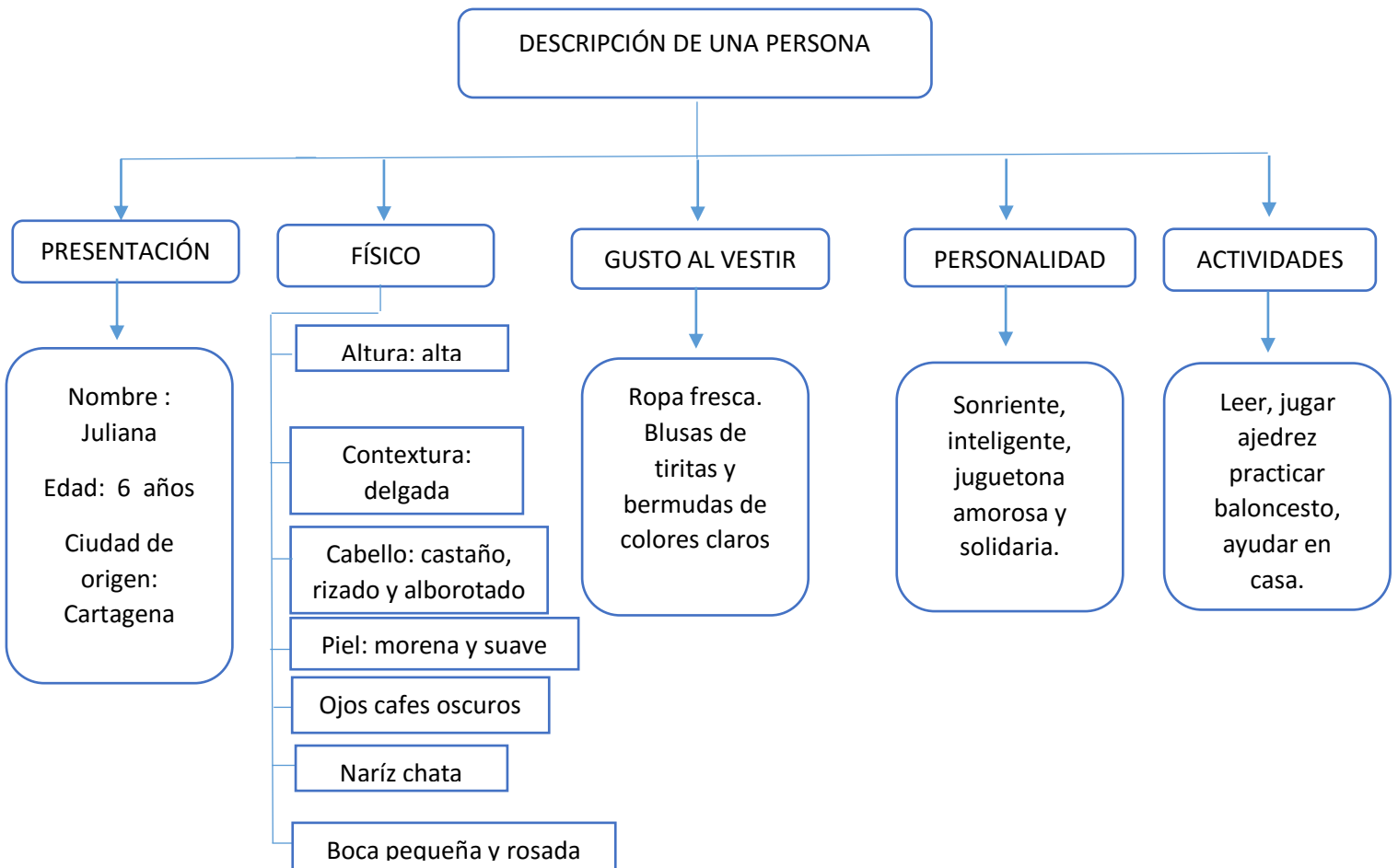
Soy delgada y un poco alta para mi edad. Mi cabello es de color castaño, rizado y alborotado. Mi piel es morena y suave. Tengo los ojos cafés oscuros, la nariz chata y la boca pequeña y rosada.

Me gusta usar ropa que sea fresca como blusas de tiritas y bermudas que sean de colores claros.

Soy una niña sonriente, juguetona, inteligente, amorosa y me gusta compartir mucho con mis amigos.

Me gusta leer, jugar ajedrez con mi abuelo, practicar baloncesto y ayudarlo a mis padres con las tareas de la casa.

Representación de las ideas del texto



ANEXO 4

Relato de la secuencia didáctica.

Al iniciar la clase, la docente saluda a los estudiantes, les manifiesta que les va a hacer entrega de un texto. Acto seguido, se repartió el texto a todos los estudiantes y se dan las instrucciones de lo que se va a hacer con él. Estas indicaciones sirven para que los estudiantes observen el texto. Después de unos minutos de indagar sobre lo observado, por medio de preguntas concatenadas, la maestra motiva a los estudiantes a participar de la clase y los orienta a cuáles llevan a los estudiantes a la construcción de conceptos. La docente evalúa la participación de los estudiantes positiva o negativamente de acuerdo a su respuesta, también aclara conceptos y lleva a los estudiantes a cambiar sus estilos de respuesta por unos más elaborados.

Por medio de lo observado en el texto, lleva a los alumnos a predecir de qué tratará la lectura. La docente realiza la lectura con su debida entonación, realizando así la modelación de esta. Una estudiante reescribe el nuevo texto con los aportes de los compañeros y la orientación de la maestra, valiéndose de estrategias de lectura como parafraseo y relectura. En el ejercicio de reescribir se va dando paso al refuerzo de temas como sinónimos, tiempos verbales, ortográficos entre otros. En el proceso, la maestra regula la participación de los estudiantes y al finalizar felicita a los estudiantes por su trabajo.

Los estudiantes leen párrafo a párrafo y a la vez se edita el texto, corrigiendo palabras repetidas. La docente aclara dudas y conceptos gramaticales y semánticos. Los estudiantes escriben en sus cuadernos de español, el texto escrito por ellos de manera colectiva.

La docente hace la explicación conceptual de la descripción, sus características y usos. Da ejemplificaciones usando el texto analizado. La docente y los estudiantes analizan la estructura del texto. Los estudiantes leen y la docente orienta con preguntas para que los niños determinen la organización de la información en el escrito. La docente se vale del video beam para proyectar el texto en el tablero y poder señalar, de manera visible, las partes del texto.

En la etapa de lectura detallada, la docente con el apoyo del video beam orienta la identificación de categorías gramaticales (sustantivos, verbos y adjetivos). Los estudiantes hacen uso de colores para resaltar estas categorías del texto, una vez se leen las oraciones. Se presentan ciertas dudas, errores y aciertos que la docente retoma para aclarar, corregir, fortalecer procesos de aprendizaje, reforzar y ampliar.

Al final de esta sesión, los estudiantes y la docente analizan la frecuencia de las categorías gramaticales. Los estudiantes y docente construyen ciertas conclusiones para estos resultados, teniendo en cuenta el tipo de textos descriptivos. En esta fase también se desarrolló un taller de comprensión a través de la técnica de trabajo grupal. Los estudiantes estaban organizados por mesas, escuchan las instrucciones y explicaciones para desarrollar el taller. Los estudiantes leen pregunta por pregunta y la docente hace las explicaciones pertinentes.

En las mesas se inicia el trabajo en grupo. Al tener dudas, los estudiantes levantan la mano y a docente se acerca para aclararlas. Se socializan las respuestas para dar cuenta de la comprensión. Cada estudiante lee una pregunta y se inicia el espacio de participación. Varios estudiantes levantan la mano, la docente asigna turnos y se escuchan varias opiniones. En ocasiones se llegan a consensos o se toman varias opiniones para completar una respuesta. La docente escribe las respuestas en el tablero. Se propicia un diálogo en la puesta en común de cada pregunta.

ANEXO 5

Formato de transcripción de la secuencia didáctica

Objetivo: analizar a través de categorías, la secuencia didáctica de lenguaje implementada en la I.E.D. La Libertad, en el aula de Aceleración del aprendizaje.

PARTICIPANTES: D=Docente E= Estudiante(s)

VÍDEO: 1. Etapa de Contextualización

INTERVENCIONES		CATEGORÍAS
D	Buenos días. Les voy a entregar una lectura. Vamos a leerla. El jefe de cada fila reparte al resto de los estudiantes. (Repartiendo hojas) ok. ¿Listo? ¿Todos tenemos el texto? Vamos a mirar el texto, vamos a observarlo primero. Vamos a mirar cuál es su título. Vamos a mirar las imágenes que tiene, vamos a observar muy bien, cuántos párrafos tiene, qué dibujos tiene. Todo, vamos a observar todo. (Momento de observación. Pasa un tiempo)	La maestra da instrucciones para iniciar la contextualización y para que todos los estudiantes tengan el material. La docente hace preguntas cuyo objetivo es promover la predicción y activar saberes previos. Los estudiantes levantan la mano y la docente asigna el turno. De esta forma organiza la participación, se respetan normas de convivencia y se fortalecen competencias ciudadanas.
D	¿Cuál es el título del texto? (estudiantes levantan la mano) (docente asigna turno) A ver Maura.	
E	Descripción de una persona	
D	Descripción de una persona, ya yo lo tenía escrito aquí. ¿Qué hay en la parte superior? Hay una pregunta ¿Cierto? ¿Quién me puede leer esa pregunta? A ver Dayana	La docente hace pregunta literal para que los estudiantes den el título del texto.
E	¿Cómo eres físicamente?	Respuesta adecuada del estudiante
D	¿Cómo eres físicamente? (haciendo la entonación) hay una entonación porque hay una pregunta. ¿Cómo eres físicamente? ¿Por qué sabemos que es una pregunta?	Evaluación positiva de la respuesta. Pregunta retórica. La docente invita a participar. Asigna turno.
E	Porque tiene signos de interrogación.	La estudiante lee.
	Tiene signos de interrogación. Muy bien Reinel.	Evaluación negativa de la docente para corregir la entonación al leer una pregunta. La docente hace una pregunta de tipo interpretativa.
D	Esta pregunta nos está indagando, nos está interrogando ¿cómo eres físicamente? ¿Qué características tenemos en el aspecto físico? ¿Quién me puede responder esa pregunta?, en sí mismo, ¿cómo es físicamente usted? (Estudiantes levantan la mano) A ver Breiner, (Asignan turno) ¿Cómo eres físicamente tú?	El estudiante responde adecuadamente a la pregunta de la docente.
E	Chévere, a mí no me gusta cuando no comparto con los demás.	Evaluación positiva La docente invita a participar a los estudiantes y posteriormente asigna turno. Las preguntas que realiza la docente llevan al estudiante a conceptualizar “las características físicas” de esta manera los educandos elaboran el concepto, en un proceso de andamiaje. La docente hace preguntas de tipo literal para contextualizar.

		es física.
D	Okey, él me está diciendo que él es chévere, que le gusta compartir, que no le gustan las personas egoístas. ¿Será que esas características hacen parte de lo físico? ¿Qué será lo físico?, a ver. Andrés.	La docente evalúa negativamente, pero hace uso de la respuesta errada del estudiante para continuar haciendo el andamiaje.
E	Como es uno.	La respuesta del estudiante es más adecuada, pero continúa siendo ambigua, pues no hay claridad hacia el aspecto al que hace referencia. Es incompleta.
D	Pero cómo es uno.. ¿Qué?, explícate más, ¿Qué será lo físico? ¿Qué es lo físico? o a ¿Qué se refiere esa palabra físicamente? (estudiantes levantan la mano) A ver Dayana.	Evaluación negativa. La docente replantea las preguntas para llevar al estudiante a elaborar el concepto. Sigue asignando turno.
E	Que soy morena, tengo el pelo ondulado, bajita.	La estudiante se describe a sí misma para dar una respuesta. Esta intervención es una ejemplificación o un pseudoconcepto.
D	Repite: morena, cabello ondulado, bajita. Miren esas palabras, las voy a escribir aquí (la docente escribe en el tablero la respuesta de la niña). Verdad, estas son palabras que nos están diciendo ¿Qué?, de Dayana, ¿Qué nos están diciendo de Dayana estas palabras?, morena, ondulado, bajita.	La docente continúa en el proceso de andamiaje para llevar a los educandos a conceptualizar. Hace uso de la ejemplificación de la niña como otro punto de referencia para seguir en este proceso. Pretende que los estudiantes entiendan qué hizo la compañera.
E	El físico de ella.	El estudiante contesta adecuadamente. De esta manera se evidencia que hay una construcción más apropiada del contexto.
D	Bien Maura, entonces ¿Qué hace referencia a lo físico?, esa palabra físicamente que querrá decir. Si Dayana me está diciendo que físicamente ella es morena, tiene el cabello ondulado y es bajita ¿Qué querrá decir eso de físicamente?, a ver allá	Evaluación positiva de la respuesta. Continúa la construcción del concepto.
E	Como es uno.	Otro estudiante insiste con la misma respuesta ambigua. Esto quiere decir que no le quedó claro parte del proceso de construcción del concepto.
D	Pero ¿en qué parte?. (Los estudiantes levantan la mano y la docente asigna turno) A ver	La docente continúa preguntando para llegar al concepto de características físicas. La pregunta tiene como objetivo completar las respuestas dadas anteriormente.
E	Por fuera	Ya hay una conceptualización más completa por lo que en sus propias palabras, los estudiantes evidencian que lo físico hace parte de las características externas de una persona.
D	Por fuera. Eso que nos dijo Breiner es como es uno, pero en qué? En su personalidad, verdad. Por dentro, justo. Y está bien. Pero la pregunta nos está aterrizando a cómo eres tú físicamente, entonces lo físico quiere decir a cómo eres tú por fuera, tus características, las características que	La docente hace evaluación positiva. La docente hace una pregunta retórica retomando una respuesta anterior. La docente resume todo lo que se hizo para llegar al concepto de características físicas.

	nosotros vemos de ti, que tú eres moreno, eso está bien, que tu cabello es ondulado, que tú eres bajita. Ahora teniendo en cuenta esta pregunta (mostrando hoja guía) lo que ella nos acaba de decir, lo que Dayana nos acaba de decir y la imagen que ven ahí, ¿Si ven la imagen?	
Es	Siiiiiii	Estudiantes responden a una pregunta de tipo cerrada.
D	¿Quién me dice qué es esa imagen?, Quién me la describe?, ¿quién me dice como es esa imagen?, ¿De qué se trata? (Estudiantes levantan la mano) A ver Moisés.	La docente realiza preguntas para que los estudiantes describan la imagen que acompaña el texto. Estas preguntas son de corte Inferencial porque los estudiantes deben dar unas características a través de la asociación de datos que extraen de la imagen. La docente invita a los estudiantes a participar. Y finalmente asigna un turno.
E	Se trata de una niña con el cabello ondulado, mediana.	El estudiante responde interpretando algunos datos de la imagen. Describe la imagen dando algunas características.
D	Una niña con el cabello ondulado, estatura mediana, bien. ¿Qué más podemos decir de la niña?	Evaluación positiva. La docente continúa preguntando para que describan la imagen que aparece en el texto.
E	Que es morena.	El estudiante da una respuesta correcta. Se evidencia una interpretación de la imagen ya que da cuenta del color de piel de la niña por otras de sus características (cabello, nariz, boca), ya que la imagen se encuentra en blanco y negro.
D	Muy bien, ¿Cómo está vestida la niña?	Evaluación positiva. La docente hace preguntas de corte literal.
E	Tiene una blusa de tirita	La respuesta del estudiante es apropiada.
D	Tiene una blusa de tirita, sin manguita. Bien Maura, qué más podemos decir de la niña, de la imagen, de la imagen. Viendo la imagen nada más ¿Cómo se ve la niña?	Evaluación positiva. La estudiante sigue cuestionando a los educandos para que den cuenta de aspectos descriptivos con relación a la imagen. La docente hace énfasis en que primero se haga una lectura de la imagen.
E	Tiene cabello castaño, alegre	Existe una interpretación en esta respuesta, puesto que no se evidencia de manera literal en la imagen estas características. Son inferencias que el niño hace, partiendo de sus saberes previos acerca de las personas afrodescendientes.
D	Tiene cabello castaño, puede ser, se ve alegre cierto. Bien, teniendo en cuenta todo lo que me han dicho, el título que es: “Descripción de una persona”, ¿De qué creen ustedes que se va a tratar el texto? Lo que van a leer.	Valoración positiva de la respuesta. La docente hace una pregunta de predicción, a través de la cual está enseñando una estrategia de lectura haciendo uso de la imagen y el título.
E	De la niña.	Respuesta de la estudiante apropiada a la pregunta que le hicieron.
D	De la niña, se va a tratar de esa niña.	La docente hace evaluación positiva.

E	Vamos a describir a la niña.	Respuesta apropiada porque da cuenta de lo que se va a describir.
D	Se va a describir la niña, ¿Qué más?, quien más tiene una opinión diferente	La maestra evalúa positivamente la respuesta dada por los educandos.
E	Vamos a saber cómo es ella, donde vive, cuántos años tiene.	Esta respuesta es considerada correcta. Tiene un nivel más profundo de predicción pues se atreve a dar cuenta del posible contenido.
D	Vas a saber cómo es ella, bien okay. Vamos a saber la edad, donde vive, cuántos años tiene. ¿Ustedes creen que aquí se está describiendo la niña?	Evaluación positiva. La docente hace una pregunta de confirmación para resumir las respuestas dadas por los educandos.
E	Si	Respuesta correcta a una pregunta cerrada.
D	Okey, vamos a leer, voy a leer en voz alta, ustedes siguen la lectura y luego leemos todos, ¿les parece?	La docente da instrucciones para el desarrollo de la fase de modelación de la lectura. Esta situación hace parte de la pedagogía visible, pues los educandos conocen con exactitud el proceder pedagógico y metodológico de la clase, gracias a estas explicaciones de la docente.
E	Siiiiii	Respuesta a una pregunta cerrada.

VIDEO 2: Etapa de Estructura y propósito del texto: Reescritura

INTERVENCIONES		CATEGORÍAS
D	Me gusta leer (leyendo un fragmento del texto)	Docente lee un fragmento del texto para que sea parafraseado y reescrito por los estudiantes.
E	Me gusta la lectura.	Respuesta adecuada del estudiante.
D	Me gusta la lectura excelente Maura. (la niña escribe en el tablero) bien. Sigue Jennifer en voz alta.	Evaluación positiva del docente Asignación de turno.
E	Jugar ajedrez con mi abuelo (lee)	Estudiante lee una oración del párrafo.
D	Hasta ahí.	La docente indica hasta donde debe leer.
E	Le gusta divertirse con su abuelo.	Respuesta incompleta
D	¿lo dejamos así? Porque allí le estamos quitando lo del ajedrez. ¿Qué les parece? me gusta divertirme con mi abuelo sería como de pronto sentarse a contar chistes, pero no estamos diciendo que le gusta el ajedrez. Pienso que lo más importante sería destacar el ajedrez, destacar que ella juega ajedrez.	La docente realiza pregunta para buscar opiniones de los estudiantes y llevarlos a encontrar lo más relevante de lo leído.
E 1	Le gusta jugar ajedrez con su abuelo	Respuesta inadecuada.
E 2	Me encanta jugar ajedrez.	Respuesta adecuada.
D	(la docente asienta) ¿de qué otra forma podemos decirlo?	Evaluación positiva y la docente pregunta para buscar otras alternativas.
E1	Me fascina jugar ajedrez con mi abuelo.	Respuesta adecuada.
E2	Me divierto a jugar ajedrez con mi abuelo.	Respuesta gramaticalmente inadecuada.

D	Me divierto?	Evaluación negativa.
Todos	¡Me divierto jugando ajedrez con mi abuelo!	Respuesta colectiva
D	Exacto, me divierto jugando ajedrez con mi abuelo, suena excelente.	Evaluación y estímulo positivo.

Video 5: Etapa de la lectura detallada: deconstrucción.

INTERVENCIONES		CATEGORÍAS
D	Por qué? Creen ustedes que en esos párrafos hay más adjetivos.	Pregunta argumentativa de la docente a través de la cual se busca que los estudiantes expliquen por qué en determinados párrafos del tex hay más cantidad de adjetivos.
E1	porque es su su ..	Respuesta incompleta del estudiante. Inconclusa.
E2	lo que le gusta hacer a ella	Complemento de la respuesta interrumpida o inconclusa.
E3	su descripción	Respuesta adecuada de un estudiante.
D	Porque nos está describiendo a la niña, porque nos están dando las características de ella, porque nos está diciendo, cómo es juliana, entonces cuantos adjetivos	Evaluación positiva del docente y explicaciones para completar las respuestas.
E	Dieciocho	Respuesta adecuada de los estudiantes
D	Dieciocho adjetivos, La docente escribe en el tablero, y luego dice: Bien ahora vamos a la cacería de verbos.	Evaluación positiva. Instrucciones para la siguiente etapa de la clase.

Vídeo 5: Etapa de la lectura detallada. Taller de comprensión de lectura.

INTERVENCIONES		CATEGORÍAS
D	<p>¿Cuándo te ves en la necesidad de describir? ¿En qué situaciones?</p> <p>Piensen en grupo y eso lo van a consignar en el cuaderno de español, ¿listo? Por mesa van hacer discusiones, si usted tiene alguna duda, no es más que me levante la manito y yo llego hasta su mesa y seguimos orientando. Me interesa es que entre los cinco o entre los cuatro de la mesa haya discusión y producción en el cuaderno de español. Entonces comenzamos cualquier duda levantamos la mano.</p>	<p>La docente hace una pregunta que propicia la reflexión del uso del texto descriptivo en situaciones comunicativas reales. A su vez, invita a los estudiantes pensar en esta respuesta y da instrucciones para que manifiesten esta respuesta.</p> <p>Del mismo modo, da a conocer el propósito de la discusión o el trabajo grupal y manifiesto que es posible contar con su orientación ante cualquier tipo de duda.</p> <p>Este proceso da cuenta de una etapa de construcción colectiva de conocimiento, en el cual la interacción entre pares se convierte en pilar del aprendizaje. A su vez, el apoyo del docente como guía de</p>

este proceso es vital para consolidar conceptos.

Vídeo 7: Etapa de la lectura detallada. Socialización del taller de comprensión.

INTERVENCIONES		CATEGORÍAS
D	La pregunta número 13 es una pregunta que a usted le puso a pensar ¿Para qué sirve un texto como este de Juliana? (estudiantes hablan al tiempo)	La docente lee la pregunta de tipo crítico para que los estudiantes identifiquen el propósito comunicativo de los textos descriptivos.
E	Para informarnos	Respuesta inadecuada
E 2	Seño para...	
D	Estamos hablando todos al tiempo y no nos entendemos. (estudiantes levantan la mano) (docente asigna turno) a ver Karol.	La docente recuerda al grupo los pactos de aula y asigna turnos, para una mejor organización de las participaciones de los educandos.
E	Para mostrar cómo se describe una persona.	Respuesta adecuada.
D	Este texto sirve para mostrar cómo se describe una persona. Voy a borrar de este ladito, ¿oyeron? (señalando una parte del tablero, borra el tablero en esa sección) para mostrar cómo se describe una persona. (Docente escribe en el tablero) listo. Bien ¿para qué más te sirve este texto? (Estudiantes levantan la mano) a ver Gloria.	Evaluación positiva y escritura en el tablero de la respuesta dada por los estudiantes.
E	Para conocer a una persona. Cómo es él.	Respuesta adecuada
D	Para conocer a otra persona. Para saber cómo es ¿Verdad? (Escribe en el tablero) ¿Para qué más sirve este texto? ¿Para qué te sirvió a ti? ¿Alguien tiene una respuesta diferente?	Evaluación positiva. La docente realiza preguntas críticas que llevan al estudiante a evaluar el texto.
E	Par estudiar	Respuesta incompleta.
D	¿Por qué te sirve a ti este texto para estudiar?	La docente hace una pregunta para que el estudiante complete y explique su respuesta.
E	Para estudiar sobre Juliana	Respuesta inadecuada.
D	¿Juliana? Pero, ¿Qué otras cosas aprendimos de este texto?	Evaluación negativa. La docente replantea la pregunta anterior para llevar al estudiante a seguir construyendo la respuesta...
E	Seño, este,...que hay que saber (estudiantes hablan al tiempo y le interrumpen)	Respuesta interrumpida por el grupo.
D	Está hablando Gloria, perdón.	La docente recuerda el respeto por los turnos conversacionales.
E	Para saber cuando vayan a un hospital ya saben las características de las personas y lo que tiene.	Respuesta adecuada por parte del estudiante.
D	Tú crees que se puede utilizar en una situación como para ir a un hospital, ¿En qué situación exactamente? Dame un ejemplo.	La docente solicita la ejemplificación de la respuesta dada por el estudiante.
E	Para presentarse seño. Para decir cómo se llama la niña, cuántos añitos tiene, desde cuándo está así, enfermito.	Respuesta adecuada.
D	O sea, que ella dice que estos textos	La docente aclara y amplía la respuesta del

	descriptivos sirven pues, para que uno mismo también de sus características. Ya ella lo ubicó en un espacio. Cuando a ti te digan en una parte que te tienes que describir, ya tú sepas cómo hacerlo. Eso es lo que ella nos está tratando de decir. Por ejemplo en el hospital. Ella dice que en el hospital te preguntan este tipo de cosas. Bien. ¿Para qué más sirve este texto? ¿Quién tiene otra opinión distinta? (estudiantes levantan la mano)	estudiante y sigue promoviendo la participación.
E	Para apren...este texto a nosotros nos quedó de experiencia, cuando nosotros nos vayan a decir ¡Ay! ¿Cuéntame de tu vida? Uno le vaya a decir todo lo que dice el texto de Juliana, así.	Respuesta adecuada por parte del estudiante.
D	Ok para... te enseñó a describirte, puede ser. Te enseñó cómo se describe una persona o a saber cómo es una persona. En resumen...te enseñó a describirte (Lo escribe en el tablero) esto es más o menos lo que nos dice Gloria, pero Gloria lo puso en un ejemplo. Bien. Para cuando te preguntan ¿quién eres tú?, ¿cómo eres tú? Ya tú sepas más o menos.	Evaluación positiva. La docente realiza un breve recuento de los que es la descripción y cuando se puede utilizar.
E	Seño también en el Colegio. Cuando te preguntan: ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives?	Respuesta adecuada
D	Bien. O sea que a nosotros frecuentemente nos están preguntando para que demos las características nuestras. Nos describimos. Ok. Ahora, ¿ustedes creen, y les pregunto a todos, que este texto de Juliana les enseñó describirse? ¿Usted cree que ahora sabe describirse más fácil?	Evaluación positiva. La docente realiza preguntas de carácter autoevaluativa.
E	Sí.	Respuesta adecuada.
D	Entonces estamos de acuerdo con que aprendimos a describirnos	Evaluación positiva. La docente manifiesta el consenso del grupo.

Video 7: etapa de la lectura detallada.

INTERVENCIONES		COMENTARIOS
D	Gloria se nos adelantó un poquito a la pregunta 14. Ya os dijo que en un hospital nos piden descripciones, pero, ¿en qué otras situaciones nosotros usaríamos este tipo de texto? ¿Es decir, en qué otros espacios?	La docente hace preguntas para conocer las situaciones comunicativas en las cuales los educandos usarían textos descriptivos.
E	Ella nos dijo en un hospital, en una escuela,	Estudiante responde de acuerdo al comentario de la docente
E	En una estación de policía	Estudiante responde pregunta de la docente de manera adecuada.
D	En una estación de policía. Explícame eso.	La docente pregunta para que el estudiante

		explique su respuesta.
E	Para reconocer a los delincuentes.	Estudiante responde adecuadamente, pero su respuesta no es completa.
D	Escuchen lo que está diciendo: para reconocer a un delinciente. ¿Por qué té reconoces a un delinciente?	Docente llama la atención sobre la respuesta del estudiante y continua preguntando para llevarla a dar una respuesta completa.
E	Por sus características.	Respuesta completa del estudiante.
D	Por sus características. Y este texto nos enseña cómo decir las características de una persona	Evaluación positiva del docente.

Video 7: etapa de lectura detallada. Cierre.

D	¿Cuál es el paso a seguir? Así como ustedes creen que están en condiciones de escribir un texto descriptivo, lo vamos a hacer. La próxima clase vamos a hacer dos actividades. Vamos a organizar un mapa conceptual o un mapa de ideas y ya sabemos cómo hacer mapas conceptuales ¿cierto?... entonces vamos a organizar un mapa conceptual de nosotros mismos para que nos sirva para organizar la información que luego vamos a usar para escribir nuestra descripción, y vamos a socializarlo a los demás, como hicimos ahora con las preguntas.	La docente hace una pregunta retórica cuya respuesta es presentar a los estudiantes los pasos o etapas a seguir en su proceso de aprendizaje, valiéndose de los conocimientos con los que cuentan los estudiantes. Es decir, se parte de los saberes previos para seguir construyendo aprendizaje. Pedagogía visible. A su vez se dan instrucciones para las actividades a desarrollar en la próxima clase.
----------	---	--

ANEXO 6

Formato de observación de la implementación de la secuencia didáctica.

Identificación de la clase a observar en video:

Nombre de la asignatura	Lenguaje
Tema de la clase	Los textos descriptivos
Nombre del profesor	Shirley Caballero Zarco
Número de estudiantes	25
Semestre	I semestre de 2017
Fecha	02 – 09 de mayo de 2017

Meta o propósito de aprendizaje de la clase a observar en video:

Analizar la implementación del ciclo pedagógico de la “Pedagogía de géneros textuales” en una clase de lenguaje de Aceleración del aprendizaje.

REGISTRO ANECDÓTICO

ETAPAS DE LA CLASE	DURACIÓN	OBSERVACIONES
Contextualización <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo contextualiza el/la docente la lectura del texto? • ¿Se evidencia una contextualización antes de la lectura del texto y con el texto? 	08: 37	<p>Se contextualiza el texto antes de la lectura a través de la observación detallada para promover predicciones a partir de títulos e información periférica y activar conocimientos previos. Por ello, la docente formula interrogantes relacionados con el título, la imagen, su relación; el autor del texto y la fuente.</p> <p>Finalmente, en esta etapa, la docente modela la lectura para todo el grupo.</p>
Estructura y propósito del texto <ul style="list-style-type: none"> • ¿De qué manera guía el/la docente a los/as estudiantes en la identificación de la estructura y propósito del texto? 	72: 52	<p>La docente guía a los estudiantes en la identificación de la estructura y propósito del texto a través de la lectura de los párrafos por parte de los estudiantes, de ejercicios de reescritura en el tablero haciendo uso del parafraseo, a través de preguntas que indagan sobre el tipo de texto, sus características, partes, organización y procedencia.</p> <p>De la misma manera, el docente explica el propósito del texto descriptivo y presenta su estructura dividiendo el texto en párrafos. El docente realiza énfasis en la macroestructura textual</p>

		<p>de este tipo de escrito. En este caso se aborda la descripción de una persona y se tienen en cuenta varios aspectos como:</p> <p>1° párrafo: presentación (Nombre, edad, ciudad de proveniencia)</p> <p>2° párrafo: descripción física</p> <p>3° Párrafo: gustos al momento de vestirse.</p> <p>4° párrafo: descripción de su personalidad.</p> <p>5° Párrafo: Actividades favorita.</p>
<p>Lectura detallada</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo aborda el/la docente la lectura detallada del texto? • ¿Qué estrategias metodológicas emplea para guiar la comprensión de los/as estudiantes? 	102: 27	<p>La docente aborda la lectura detallada del texto a través de la relectura del texto párrafo a párrafo para identificar las palabras claves. Este proceso llamado Deconstrucción es realizado por los estudiantes y da cuenta de aspectos tales como identificación de Sustantivos (con color amarillo), adjetivos (de color azul) y verbos (de color naranja).</p> <p>A su vez, interroga a los educandos con relación al tema, qué se describe, cómo se hace y qué se dice del objeto a describir. Igualmente hace uso de preguntas de carácter literal, inferencial, argumentativas y críticas a lo largo de la etapa.</p> <p>La estrategia de trabajo colaborativo es empleada para desarrollar un taller escrito que fortalece el proceso de comprensión de lectura. Este taller fue socializado de manera general al grupo y de esta manera se consolidan</p>

Firma del Observador	
-----------------------------	--

ANEXO 7

Formato de evaluación de la secuencia didáctica.

Objetivo: Evaluar la secuencia didáctica implementada en la I. E. D. La Libertad en el grado Aceleración del aprendizaje

CATEGORÍA	
METODOLOGÍA	
ETAPAS DE LA CLASE SEGÚN LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO	El maestro contextualiza la clase y la lectura a través de diversas estrategias.
	Durante la clase, la docente explica la estructura, características y propósito del texto
	La docente orienta el proceso de deconstrucción y lectura detallada del texto
ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE LECTURA	El docente promueve la predicción y la activación de saberes previos.
	El docente modela la lectura.
	El docente promueve la lectura en voz alta por parte de los estudiantes.
	El docente promueve la relectura del texto.
	El docente emplea el parafraseo como estrategia de lectura.
	El maestro orienta al estudiante para que evalúe el texto analizado.
	El docente hace monitoreo de la comprensión a través de preguntas literales, inferenciales y críticas.
PEDAGOGÍA VISIBLE	El docente reconstruye la clase oralmente como estrategia metodológica.
	En el discurso del maestro son evidentes los enlaces entre la clase anterior y la siguiente.
	Al final de la clase, el maestro resume logros obtenidos, y los aspectos más importantes de la sesión.
	El docente asignó tareas claras que los estudiantes lograron ejecutar.
	El maestro presentó y propuso el plan de trabajo, así como la finalidad de cada sesión.
	El docente da a conocer el objetivo de aprendizaje a los educandos.
ESTRATEGIAS COGNITIVAS PARA LA ESCRITURA	Los estudiantes producen textos escritos.
	El docente orienta la reescritura colectiva de textos.
	La maestra revisa, corrige y retroalimenta los textos escritos por los estudiantes.
	Durante la clase se identifican las características y estructura de los textos que se leen.
TRABAJO COLABORATIVO	La docente promueve la discusión y el trabajo grupal.
ANDAMIAJE	La maestra refuerza las explicaciones a los estudiantes que mostraron dificultad para comprender conceptos o actividades.
	La docente replantea preguntas
	La docente hace uso de ejemplos para apoyar sus explicaciones.
	La maestra relaciona el tema tratado con la realidad de los estudiantes
	La docente promueve que los estudiantes relacionen contenidos vistos con experiencias cotidianas.
	El docente hace uso de la pregunta con el propósito de orientar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes.
	El profesor enriquece la información y eleva el nivel de conceptualización para

	profundizar los aprendizajes.
EVALUACIÓN	La docente realiza talleres escritos.
	La docente evalúa negativamente y positivamente las respuestas de los estudiantes.
	La maestra realiza preguntas para monitorear la comprensión.
	La docente pregunta a los estudiantes para evaluar la clase y su dinámica.
	El docente promueve la coevaluación (evaluación entre estudiantes).
	El profesor orienta los procesos de autoevaluación de los educandos.
	El profesor promueve la argumentación solicitando a los estudiantes justificar sus apreciaciones.
RECURSOS	La docente evalúa formativamente partiendo de los errores de los estudiantes.
	El profesor hace uso adecuado de recursos durante el desarrollo de la clase.
	El maestro distribuye el tiempo adecuadamente para el desarrollo y realización de actividades.
AMBIENTE DE AULA	
ESPACIO	El ambiente de trabajo es adecuado.
	El docente dispuso de los espacios adecuados para el desarrollo de la clase.
ACUERDOS DE CONVIVENCIA	Los estudiantes solicitan el turno de la palabra y lo respetan.
	En el aula de clases se establecen normas y acuerdos de convivencia
	La docente recuerda a los estudiantes los pactos de aula cuando se hace necesario.
INTERACCIÓN	
PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES	El docente promueve la participación de los estudiantes durante la clase.
	Los educandos dan a conocer su opinión
DOCENTE – ESTUDIANTE.	La interacción entre docente y estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de opiniones. Etc.
ESTUDIANTE-ESTUDIANTE	La interacción entre estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo
	La relación entre estudiantes contribuye al proceso de aprendizaje.
ESTUDIANTE	
PARTICIPACIÓN	Los estudiantes solicitan el turno de la palabra y lo respetan.
	Los educandos respetan las normas y acuerdos de convivencia.
	Los educandos participan en clase.
	La interacción entre docente y estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo, en la socialización de opiniones. Etc.
	La interacción entre estudiantes se manifiesta de manera constante durante el trabajo en grupo
	La relación entre estudiantes contribuye al proceso de aprendizaje.
ACCIONAR DEL ESTUDIANTE	Los estudiantes leen en voz alta.
	Los estudiantes conocen el objetivo de aprendizaje.
	Los estudiantes desarrollan las actividades propuestas.
	Los estudiantes evalúan el texto analizado
	Los educandos participan activamente en el proceso de revisión y corrección de textos escritos.
	Los estudiantes producen textos escritos.
	Los estudiantes desarrollan actividades en grupo.
	Los estudiantes ejemplifican para dar cuenta de la construcción de conceptos
	Los estudiantes relacionan el tema tratado con su cotidianidad
	Los estudiantes realizan talleres escritos.
	Los estudiantes hacen preguntas para distintos fines.

	Los estudiantes evalúan la clase y su dinámica.
	Los educandos dan a conocer su opinión
	Los estudiantes autoevalúan su desempeño durante la secuencia didáctica.
	Los estudiantes justifican sus apreciaciones.
	Los educandos evalúan a sus pares.
NIVELES DE LECTURA	Los educandos realizan ejercicios en los cuales se fortalecían habilidades de predicción y la activación de saberes previos.
	Los estudiantes responden preguntas que monitorean la comprensión.
	Los educandos hicieron uso de estrategias cognitivas que favorecieron el proceso de interpretación textual.

ANEXO 8

Diarios de campo de la implementación de la propuesta.

Mayo 02 de 2017.

Primera sesión: Contextualización de la clase.

Hoy se desarrolló la primera sesión de la secuencia didáctica que aborda desde la pedagogía de género, los textos descriptivos. En esta sesión se realizó la contextualización del texto Descripción de una persona, una lectura de cinco párrafos, con muchas oraciones y con una estructura sencilla que fue del agrado de los estudiantes. Es importante trabajar este tipo de textos porque es una tipología que se emplea cotidianamente y necesaria para la vida.

Al iniciar la clase se presentaron ciertas dudas con respecto a la palabra físicamente. Se trató de orientar al educando hacia la construcción del concepto para que pudiera identificar qué era una característica física y una característica de la personalidad. Es notorio que a los niños se les dificulta conceptualizar, pero con ayuda pueden llegar a hacerlo haciendo uso de su lenguaje y partiendo de lo que conocen.

También es importante reflexionar sobre el rol del docente en este proceso, la elaboración correcta de preguntas es importante para llevar al estudiante a procesos de construcción de aprendizajes. En esta ocasión, el proceso hubiese sido más rico si se usan las preguntas para comparar los aspectos físicos y los que pertenecen al aspecto de personalidad, pues hay que darle más oportunidad a los niños para poder pensar y construir a partir de comparaciones y de los errores que se pueden cometer.

Por otra parte los acuerdos y normas de convivencia han contribuido a regular la participación, que fue masiva. Se evidenció un respeto por el turno de la palabra y un ambiente en el que podían participar todos. Así mismo, en esta clase se modeló la lectura y los estudiantes también leyeron en voz alta, haciendo uso hizo uso de diversas estrategias de lectura que tienen como propósito favorecer el proceso de comprensión.

Mayo 3 de 2017

Segunda sesión: Etapa de Estructura y propósito del texto.

En la segunda fase de la secuencia didáctica se realizó la etapa correspondiente a la estructura y propósito del texto. En esta sesión el docente realiza interrogantes para que los estudiantes den cuenta de la información nueva o que ya conocían del texto que acaban de leer. Esto se hace para precisar si el texto ha sido comprendido por parte del estudiante o si presentan alguna duda o desconocimiento de palabras.

Como es una nueva metodología la que se está implementando, la segunda lectura la realizarán los estudiantes haciendo uso de la estrategia de lectura en voz alta. A cada uno le corresponderá leer una oración la cual nos dará cuenta de la comprensión en un nivel literal.

Otra estrategia que permitió fortalecer la interpretación fue el parafraseo. A su vez la reescritura se empleó para producir un texto de manera democrática y participativa por el grupo y se modeló así, el proceso de escritura. De igual modo, se realizó la deconstrucción de la lectura párrafo por párrafo lo cual permitió a los estudiantes encontrar sentido al contenido de cada uno de ellos, ya que el análisis de cada párrafo contribuye al documento en general.

En esta secuencia las explicaciones dadas por el docente acerca del género en discusión contribuyeron a la ampliación del concepto por parte de los estudiantes.

Mayo 04 de 2017

SESIÓN 3: Etapa de Lectura detallada. Deconstrucción del texto.

En el día de hoy se desarrolló la tercera sesión de la secuencia didáctica y primera de la etapa de la Lectura detallada en compañía de los estudiantes, en la cual se realiza la deconstrucción del texto descriptivo con el fin de propiciar el análisis del significado del texto y sus aspectos gramaticales.

A través de la relectura de las oraciones se identificaron las categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos y verbos. En un principio los niños tuvieron ciertas dificultades para su clasificación pero a medida que se desarrollaba la clase y se ampliaban conceptos fueron teniendo clara su función en el texto y la identificación fue más sencilla. En esta fase la coevaluación fue determinante, ellos analizaban las respuestas de sus compañeros y las evaluaban desde sus propios saberes.

En el transcurso de la clase se realizaron preguntas de diferentes niveles de comprensión, (literal, inferencial, argumentativa y críticas) con el objetivo de ir desarrollando la interpretación textual en los niños y se realizaron aclaraciones conceptuales relacionados con aspectos semánticos, gramaticales, textuales y ortográficos.

Mayo 05 de 2017

SESIÓN 4: Etapa de la lectura detallada. Trabajo colaborativo. Taller de comprensión.

En este día se realizó una sesión con el objetivo de desarrollar y propiciar el trabajo colaborativo y a su vez monitorear la comprensión del texto de la descripción. Para ello los estudiantes desarrollaron un taller en mesas de trabajo. Durante esta labor, los niños interactuaban con el fin de construir las respuestas a los interrogantes por lo que la actividad fue propicia para fomentar la habilidad de la escucha y el habla.

Los interrogantes abordados pretendían fortalecer los niveles de comprensión de textos. La asesoría de la docente estuvo dispuesta todo el tiempo para contribuir con sus orientaciones a los grupos que presentasen dificultad. Fue interesante el ejercicio de ver a los estudiantes discutir alrededor del texto descriptivo.

Mayo 09 de 2017

Sesión 5: Etapa de lectura detallada: socialización del taller de comprensión de lectura.

En esta secuencia se socializaron las respuestas de cada uno de los grupos para llegar a consensos generales del taller de comprensión realizado en la sesión anterior. Este proceso dio cuenta de respuestas de distintos niveles de complejidad.

Un logro importante de esta sesión fue la capacidad que mostraron los estudiantes para evaluar un texto en diferentes aspectos desde su afinidad con el escrito, su diagramación, uso de imágenes, presentación, hasta el contexto o situación comunicativa en la que usaría este tipo de escrito.

ANEXO 9

Encuesta de satisfacción de los estudiantes tras la implementación de la propuesta.

PROPUESTA INNOVADORA: LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO PARA EL FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS

ENTREVISTA DE SATISFACCIÓN A ESTUDIANTES

Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la implementación de la propuesta La Pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos y su nivel de satisfacción frente a ella.

Lee atentamente y responde:

1. ¿Cómo te parecieron las clases en las que trabajaste con textos descriptivos?

Muy Buenos porque aprendimos mucho.

2. ¿la forma como la maestra orientó la clase fue de tu agrado? Sí ☒ No ☐

¿Por Qué?

porque explico bastante y comprendí todo

3. ¿Te gustaría volver a participar en una clase como esta? Sí ☒ No ☐

¿Por qué?

porque aprendí mucho y quiero aprender mas.
también fue muy divertida

**PROPUESTA INNOVADORA: LA PEDAGOGÍA DE GÉNERO PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE PRODUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
DE TEXTOS**

ENTREVISTA DE SATISFACCIÓN A ESTUDIANTES

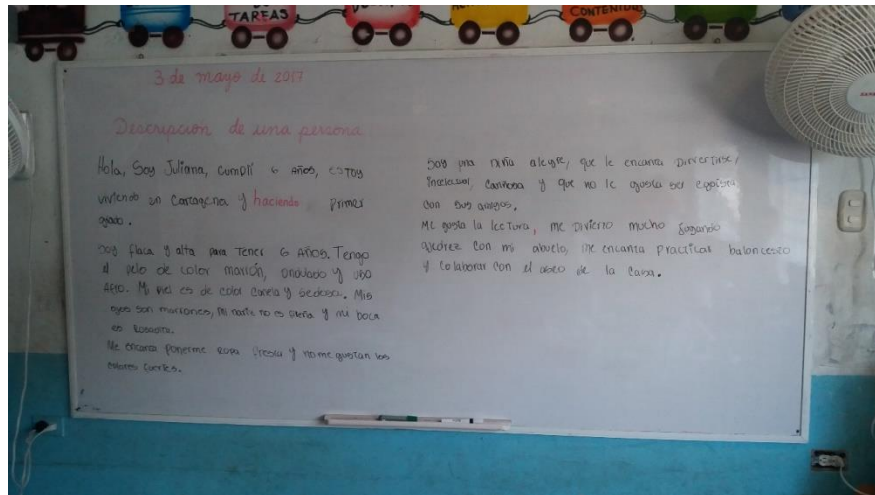
Objetivo: Conocer la opinión de los estudiantes con respecto a la implementación de la propuesta La Pedagogía de género para el fortalecimiento de los procesos de producción e interpretación de textos y su nivel de satisfacción frente a ella.

Lee atentamente y responde:

1. ¿Cómo te parecieron las clases en las que trabajaste con textos descriptivos?
Fueron buenas todos participamos, X, aprendemos mucho leímos y nos sirvió para escribir
2. ¿la forma como la maestra orientó la clase fue de tu agrado? Sí ☐ No ☐
¿Por Qué?
Porque explicó muy bien y lo hizo bien
3. ¿Te gustaría volver a participar en una clase como esta? Sí ☒ No ☐
¿Por qué?
Quiero participar para seguir mejorando en español

ANEXO 10

Evidencia fotográficas



Evidencia de la reescritura del texto por parte de los estudiantes.



Evidencia de trabajo cooperativo: fase de lectura detallada

Evidencias de trabajo grupal en el taller de comprensión de lectura en la 5 sesión





Fase de deconstrucción. Lectura individual